

**Univerzita Karlova v Praze**

Pedagogická fakulta

Katedra školní a sociální pedagogiky

**Vyučovací styly učitelů anglického jazyka na ZŠ a SŠ**

Teaching styles of lower-secondary and higher-secondary  
school teachers of the English language

**Diplomová práce**

Praha 2013

Vedoucí diplomové práce

**PhDr. Karel Starý, PhD.**

Vypracovala:

**Bc. Kateřina Harazimová**

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala samostatně a citovala všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Karlově v Praze v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze, dne 10. května 2013

Podpis:.....

### **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mě v práci podporovali, zejména vedoucímu práce panu PhDr. Karlu Starému PhD. za odborné rady a vedení. Dále bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům, kteří mě během studia podporovali.

# OBSAH

Abstrakt .....	6
Úvod .....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1. Definice základních pojmů .....	8
1.1 Styl.....	9
2. Vyučovací styl.....	10
2.1 Vyučovací styl versus vyučovací metoda .....	12
2.2 Proč zkoumat vyučovací styly? .....	13
2.3 Složky vyučovacího stylu .....	14
2.3.1 Identifikování složek vyučovacího stylu .....	16
2.4 Změna vyučovacího stylu .....	18
3. Vybrané typologie vyučovacích stylů .....	20
3.1 Typologie B. Fisherové a L. Fishera.....	20
3.2 Typologie Fenstermachera a Soltise.....	22
3.3 Typologie A. Grashy .....	24
3.4 Typologie Daniela D. Pratta .....	26
3.5 Typologie K. Mohannové.....	29
4. „Dobré“ a „špatné“ vyučovací styly.....	30
5. Jak zjistím svůj vyučovací styl?.....	31
6. Závěr.....	33
II EMPIRICKÁ ČÁST.....	34
7. Metodologie výzkumu .....	34
7.1 Zvolená problematika a cíle výzkumu.....	34
7.2 Předvýzkum .....	35
7.3 Výběr účastníků výzkumu.....	35
7.4 Popis výzkumného vzorku .....	37
7.5 Výběr metod.....	42
7.5.1 Dotazník .....	42
7.5.2 Rozhovor.....	44
7.5.3 Transkripce.....	46
7.5.4 Analýza textu .....	47
8. Interpretace výsledků dotazníkového šetření a rozhovorů.....	48
8.1 Johana.....	48

8.2 Daniela.....	50
8.3 Radka.....	51
8.4 Petr.....	52
8.5 Jarka.....	54
8.6 Nina.....	55
9. Výzkumná zjištění.....	58
9.1 Náročnost profese.....	58
9.2 Formování osobnosti žáka.....	60
9.3 Tolerance chyb.....	61
9.4 Vztah se žáky.....	62
9.5 „Ideální“ učitel.....	63
10. Diskuze.....	65
Závěr.....	67
Summary.....	68
Seznam použité literatury.....	69
Seznam příloh.....	72
Příloha č. 1 - Plné znění dotazníkového šetření.....	73
Příloha č. 2 - Kompletní výsledky dotazníkového šetření.....	76

## ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem *Vyučovací styly učitelů anglického jazyka na ZŠ a SŠ* se zabývá v ČR zatím relativně málo propracovaným tématem vyučovacích stylů. Pracuje s českými i zahraničními zdroji, na základě kterých tuto problematiku rozpracovává; identifikuje a blíže popisuje jednotlivé aspekty vyučovacích stylů, přístupy k jejich zkoumání, dává do kontextu vyučovací styly a s nimi související pojmy. Dále poskytuje přehled několika typologií vyučovacích stylů převzatých od zahraničních autorů. Empirická část prezentuje původní výzkum založený na kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu, který se věnuje podrobnému studiu šesti vybraných vyučujících anglického jazyka a na základě jejich výpovědí identifikuje aspekty různých vyučovacích stylů. Dále práce prezentuje některé jejich názory a postoje týkající se učitelského povolání.

**Klíčová slova:** vyučovací styl, učitelovo pojetí výuky, vyučovací metoda, typologie vyučovacích stylů, výuka anglického jazyka

## Abstract

This thesis deals primarily with teaching styles - a topic that has not been greatly discussed in Czech pedagogical literature so far. Based on both Czech and foreign sources, this paper identifies and describes in detail various aspects of teaching styles and presents several approaches to study them. Moreover, it puts the above-mentioned topic in a context of other related concepts, such as *teaching method*, *teachers' beliefs* etc. It provides an overview of several teaching styles typologies designed by mostly American authors. The empirical part introduces an original research based on both quantitative and qualitative approach. It presents a detailed study of six selected teachers of the English language and based on their responses identifies certain aspects of different teaching styles. The thesis also reveals some of their views and opinions of their profession.

**Keywords:** teaching style, teachers' beliefs, teaching method, teaching style typologies, English language teaching

# ÚVOD

Koncept vyučovacích stylů, který je již v zahraniční pedagogické teorii i praxi poměrně dobře rozpracovaný, je aktuálním pedagogickým tématem i v České republice. V současné době se u nás touto problematikou zabývá zejména Mareš, který precizoval definici pojmu vyučovací styl a dále se také věnuje některým typologiím těchto stylů převzatých ze zahraniční literatury (např. v publikaci *Pedagogická psychologie*, 2013). V rámci české pedagogiky však stále chybí jednotná terminologická základna, pojmy týkající se této problematiky nejsou vždy zcela jednoznačné a často je mezi nimi jen velmi nejasná hranice. Z toho důvodu také může docházet k nepřesnostem při překládání cizojazyčné pedagogické literatury. Tato práce se snaží podat základní, ucelený přehled o vyučovacích stylech a s nimi souvisejících tématech a pojmech, založený na českých i zahraničních zdrojích.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a empirickou. Teoretická část přibližuje koncepci vyučovacích stylů, prezentuje názory různých autorů a jejich postoje k této problematice, představuje pojem vyučovací styl v kontextu dalších souvisejících konceptů. Dále je v této části podán přehled pěti typologií vyučovacích stylů; nejstarší z nich byla vytvořena již na konci 70. let. Empirická část se snaží odpovědět na otázku: *Jak učitelé angličtiny vnímají vlastní vyučovací styl na základě svých hodnot, přesvědčení a postojů k profesi?* Zaměřuje se tedy na zkoumání vyučovacích stylů konkrétních vyučujících, kteří byli pro výzkum vybráni na jedné základní a třech středních školách. Pro tento výzkum byl vytvořen dotazník zjišťující vyučovací styly na základě ztotožnění se daného učitele s konkrétními položkami, které reprezentovaly tři vyučovací styly popsané Fenstermacherem a Soltisem. S vybranými pedagogy byly poté provedeny hloubkové rozhovory, díky kterým bylo možné objasnit jednotlivé volby respondentů v dotazníkovém šetření a byly zkoumány také jejich názory a postoje k vybraným aspektům vyučování.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Problematika vyučovacích stylů je velmi široká a v mezinárodním kontextu nemá jednotnou terminologickou základnu. Aby tedy bylo možné se v ní lépe orientovat, je nezbytné popsat několik dalších pojmů a naznačit, jak spolu souvisejí.

Za nejširší pojem zahrnující zejména to, jak učitel vnímá svoji pedagogickou činnost a jakým způsobem ji provádí, považuje Mareš (2013) označení *učitelovo pedagogické myšlení*. Pedagogický slovník u tohoto pojmu upozorňuje na terminologickou rozkolísanost (v anglické literatuře se objevuje pod názvy *teacher thinking*, *teacher belief*, *teacher cognition*, aj.) a tudíž i související potíže při precizaci definice tohoto jevu. Učitelovo pedagogické myšlení je zde charakterizováno jako „komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí kognitivní základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 261)

Jako součást tohoto komplexního pojmu Průcha (2002, In: Průcha, Walterová Mareš, 2003, str. 261) stejně jako Mareš (2013) uvádí *učitelovo pojetí výuky*. Průcha ho definuje jako „základ pro učitelovo plánování výuky, pro skutečné jednání v hodině, pro učitelovo vnímání výuky a pro hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe sama, kolegů, nadřízených, rodičů. Učitelovo pojetí výuky bývá implicitní, individuálně odlišné, relativně stabilní, je emocionálně orientované, reguluje učitelovu činnost, není plně uvědomované.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 262)

Jako určitou podkategorii učitelova pojetí výuky je možné chápat přístup učitele k vyučování (*approach to teaching*) a vyučovací styl (*teaching style*). Mareš (2013) uvádí, že přístup k vyučování na rozdíl od vyučovacího stylu, není spojován s osobnostní charakteristikou učitele, vyučující ho tedy mění a přizpůsobuje aktuální pedagogické situaci či potřebám žáků. Vyučovací styl je naproti tomu velmi stabilní, typický pro každého učitele (viz. kapitola 2 *Vyučovací styl*). Hranice mezi těmito dvěma pojmy není zcela jasná, což částečně působí i obtíže v používání těchto termínů a jejich překládání do českého jazyka: „Někteří autoři s nimi [s pojmy *přístup k vyučování* a *vyučovací styl*] pracují, jako by šlo o synonyma, jiní zase předpokládají, že přístupy k učení jsou jen podmnožinou vyučovacích



stylů, další konstatují, že jde o dva částečně se překrývající pojmy, které se liší spíše ve stupni zkoumaných jevů, nikoli ve své podstatě.“ (Mareš, 2013, str. 477, 478).



Toto schéma znázorňuje výše popsané vztahy mezi pojmy *učitelovo pedagogické myšlení*, *učitelovo pojetí výuky*, *přístup k vyučování* a *vyučovací styl*. Dále se tato práce bude soustředit pouze na vyučovací styly učitelů.

## 1.1 STYL

Nezávisle na typu činnosti, kterou se člověk zabývá, je u každého jedince možné identifikovat specifické rysy chování a jednání. Ty jsou trvalé a projevují se v každé situaci, nezávisle na jejím konkrétním obsahu. Styly jsou dle Fisherové a Fishera pouhými hypotetickými konstrukty, které mohou napomoci pochopení určitých aspektů lidského jednání, v případě vyučovacích stylů vyučování, apod. (1979, str. 245, 251)

S. Messick ve své definici stylu zdůrazňuje zejména jeho trvalost a fakt, že zasahuje celou osobnost člověka: „Osobní styly jsou konzistentní pravidelnosti ve způsobu nebo formě lidské činnosti. Popisovat styly jako *konzistentní pravidelnosti* znamená, že do jisté míry jsou integrační i všudypřítomné. Nejsou však přítomny jen ve smyslu stálosti individuálních rozdílů, které se týkají činností v rámci širokých oblastí jako je myšlení, učení či

interpersonální fungování, ale často jdou napříč celými těmito oblastmi.“<sup>1</sup> (Snow et al, 1987, str. 55) Styl je tedy individuální způsob, jakým každý člověk přistupuje k určité činnosti. Je úzce propojený s osobností daného člověka; je to trvalý rys, který se projevuje ve všech aktivitách a způsobech řešení problémových situací, nehledě na téma, obor či situaci, ve které se tento jedinec právě nachází.

## 2. VYUČOVACÍ STYL

Vyučovací styl (*teaching style*) je termín běžně používaný v české i zahraniční pedagogické literatuře. Jedná se o komplexní kategorii, která však postrádá jednotnou definici a je používána pro popis rozmanitých jevů (Maňák, Švec, 2003, Heimlich, Norland, 2002, Doherty, 2003 aj.). V rámci české literatury popisuje vyučovací styl například J. Mareš jako „Svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení výsledků jiných. Je relativně stabilní, obtížně se mění.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 261-262)

Podobně jako Mareš, zejména z hlediska stálosti, nahlíží vyučovací styl také B. Fisherová a L. Fisher. V rámci své publikace ho chápou jako „všudypřítomný rys chování jedince, který zůstává neměnný, navzdory změněnému obsahu“<sup>2</sup>. (B. Fisher, L. Fisher, 1979, str. 245)

Grasha ve své definici neopomněl ani osobu žáka, čímž ještě podtrhuje komplexnost, důležitost a dosah této problematiky. Podle něj „naš vyučovací styl reflektuje trvalé vlastnosti

---

<sup>1</sup> “Personal styles are self-consistent regularities in the manner or form of human activities. Describing styles as ‘self-consistent regularities’ implies that to some degree they are both integrative and pervasive. Yet they are pervasive not just in the sense of consistent individual differences cutting across activities within broad domains such as thinking or learning or interpersonal functioning, but often also in the sense of cutting across broad domains.” (Snow et al., 1987, str. 55)

<sup>2</sup> “...pervasive quality in the behavior of an individual, a quality that persists though the content may change.” (B. Fisher, L. Fisher, 1979, str. 245)

a chování, které se odrážejí v tom, jak vedeme své hodiny. Vyučovací styl tedy ovlivňuje jak vyučujícího, tak žáky a jejich schopnost se učit.“<sup>3</sup> (Grasha, 1996, str. 1)

Dle R. Dunnové a K. Dunna vyučovací styl do určité míry koresponduje s tím, jak se daný vyučující sám učil: „Existuje všeobecné přesvědčení, že učitelé učí způsobem, jakým oni sami byli vzdělávání“<sup>4</sup> (1979, str. 241). Ve svých výzkumech jednotlivých vyučovacích stylů tito autoři zjistili, že „vyučující věří, že způsob jakým se sami učí je snadný či správný a proto se snaží své žáky, potomky a partnery nasměrovat stejným směrem při osvojování vědomostí“<sup>5</sup> (1979, str. 241).

Heimlich a Norland došli k závěru, že většina výzkumníků zabývajících se tímto tématem definuje vyučovací styl jako „inklinování k určitému chování během vyučování a soulad mezi jednáním vyučujícího a jeho přesvědčením“<sup>6</sup> (2003, str. 17). Soulad je důležitý také v rámci interakce vyučovacího stylu učitele a učebního stylu žáka. Pokud má vyučující o těchto stylech určité povědomí, zvyšuje úspěšnost výuky jak z pohledu žáka, tak z pohledu svého. Pro dosažení takové shody je nezbytné, aby vyučující zhodnotil své názory a přesvědčení týkající se vzájemného působení vyučování a učení (Heimlich, Norland, 2002).

B. Fisherová a L. Fisher ve svém článku *Styles in Teaching and Learning* stejně jako Heimlich a Norland v *Teaching Style: Where Are We Now?* poukazují na chybné zaměňování pojmu *vyučovací styl* za termín *vyučovací metoda* či *vyučovací technika*. Galton však zaujímá opačné stanovisko a chápe vyučovací styl pouze jako „soubor vyučovacích taktik“<sup>7</sup> (Doherty, 2003, In: Galton et al., 1980). Obdobnou koncepci formuloval i Švec, který ji v této formě chápe jako užší pojetí vyučovacího stylu. Jeho širší pojetí pak vyučovacím stylem rozumí způsob výuky učitele, tj. způsob, jakým učitel vyučuje. (Maňák, Švec, 2003, str. 37)

Na základě většiny zde uvedených poznatků lze říci, že vyučovací styl nelze chápat pouze jako souhrn vyučovacích metod. Dle studií a výzkumů většiny autorů zabývajících se

---

<sup>3</sup> “Our teaching style represents those enduring personal qualities and behaviors that appear in how we conduct our classes. (...) [It] has effects on students and their ability to learn.” (Grasha, 1996, str. 1)

<sup>4</sup> “There is a commonly ascribed-to belief that ‘Teachers teach the way they were taught’.” (R. Dunn, K. Dunn, 1979, str. 241)

<sup>5</sup> “...instructors believe that the way they learn is the ‘easy’ or ‘right’ way, and that they therefore direct their students, offspring, and spouses toward mastering knowledge in much the same manner.” (R. Dunn, K. Dunn, 1979, str. 241)

<sup>6</sup> “...a predilection toward teaching behaviour and the congruence between an educator’s teaching behaviours and teaching beliefs.” (Heimlich, Norland, 2002, str. 17)

<sup>7</sup> “a set of teaching tactics” (Doherty, 2003 cit. Galton et al., 1980)

problematikou vyučovacích stylů se jedná o mnohem širší pojem zahrnující osobnost učitele, typické rysy jeho chování a jeho přístup k žákům a látce, jeho přesvědčení a nazírání vlastní profese i žáků, zároveň však zahrnuje i používané vyučovací metody a techniky.

## 2.1 VYUČOVACÍ STYL VERSUS VYUČOVACÍ METODA

Předchozí kapitola přiblížila pohled odborníků na koncept vyučovacího stylu, jeho různá pojetí a definice. Jak již bylo naznačeno, v určitém smyslu je možné chápat vyučovací styl jen jako pouhý soubor vyučovacích metod či strategií. Nicméně mnoho odborníků se s touto koncepcí neztotožňuje. Snaží se proto jasně vymezit dané pojmy a stanovit mezi nimi jednoznačnou hranici či popsat jejich vztah.

Meyer definoval výukovou metodu jako „uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků“ (In: Maňák, Švec, 2003, str. 23). Tyto činnosti jsou ovlivňovány zejména cíli vyučování a učení. Maňák upozorňuje, že pojem vyučovací metoda je obtížné precizně definovat a často je kvůli své obsáhlosti velmi vágně používán. „(...) Nezřídka označují též dílčí techniky, procedury, operace, úkony apod., ale také komplexní postupy, výukové koncepce, modely a projekty.“ (Maňák, Švec, 2003, str. 24) Maňák zdůrazňuje, že ačkoli mají výukové metody mnoho funkcí (např. funkci aktivizační, funkci komunikační), jejich hlavní funkcí je transmise učiva, tedy zprostředkování vědomostí žákům.

Skalková chápe vyučovací metodu jako „způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům“ (Skalková, 2007, str. 189). Z takové definice je zřejmé, že vyučovací metody, na rozdíl od vyučovacích stylů, je možné libovolně kombinovat a střídát. Jeden vyučující může během jedné vyučovací hodiny použít několik metod, a to tak, aby vyučování bylo pro žáky co nejprínosnější a nejzajímavější. Vyučovací styl však není takto flexibilní, jak bude blíže popsáno v kapitole 2.4. I přesto, že vyučovací styl je možné změnit a navíc se tyto styly v učitelské praxi běžně překrývají, učitel nemůže vystřídat několik vyučovacích stylů v průběhu hodiny tak, jak lze použít vyučovací metody. Je to způsobeno zejména tím, že vyučovací styly jsou zakořeněné v osobnosti člověka, odrážejí jeho osobnostní vlastnosti a názory na vzdělávání a na žáky. Metody jsou naopak univerzální, může je použít jakýkoli učitel bez ohledu na jeho osobnostní charakteristiky, přesvědčení či názory. Vždy však danou metodu do určité míry přizpůsobuje svému vyučovacímu stylu.

Tento fakt potvrzují i Heimlich a Norland, podle kterých lze „Všechny vyučovací metody přizpůsobit všem vyučovacím stylům. Způsob, jakým vyučující volí a využívají vyučovací strategie a zapojují metody, je odrazem jejich přesvědčení a hodnot týkajících se těchto metod a může být přizpůsoben konkrétnímu žebříčku hodnot daného učitele.“<sup>8</sup> (Heimlich, Norland, 2002, str. 20)

Cílem této kapitoly je ukázat, že pojem *vyučovací styl* není identický s pojmem *vyučovací metoda*. Vyučovací styl je relativně neměnný způsob jakým učitel přistupuje k výuce a k žákům, který však může zahrnovat nespočet metod. Znamená to tedy, že i když budou dva vyučující používat ty samé metody (audiovizuální, přednášky, práci ve skupinách apod.), jejich výuka a výsledky žáků budou pravděpodobně odlišné. Způsob použití vyučovacích metod jsou však vždy ovlivněny konkrétním vyučovacím stylem. (B. Fisher, L. Fisher, 1979, str. 251)

## 2.2 PROČ ZKOUMAT VYUČOVACÍ STYL?

Je zřejmé, že problematika vyučovacích stylů je poměrně rozsáhlá a přístupy k jejímu zkoumání jsou nejednotné. Desítky let již pracují různí autoři na rozličných typologiích a způsobech popisu vyučovacích stylů. Nabízí se tedy několik otázek: Proč se tímto tématem zabývají? Měli by se o tuto problematiku zajímat i běžní učitelé z praxe? Co jim to přinese?

Grasha považuje vyučovací styl učitele za mnohorozměrný koncept, který „ovlivňuje, jak učitelé předkládají informace, jak komunikují se žáky, jak řídí vyučování, jak dohlíží na práci žáků, jak uvádějí žáky do vyučovaného oboru a jak vedou konzultace se žáky“<sup>9</sup> (1996, str. 153). Vyučovací styly nelze považovat za izolované vlastnosti, jde o komplexní fenomén týkající se všech učitelů. Mimo jiné nám pomáhá pochopit podstatu komunikace žáků a pedagogů. (Grasha, 1996, str. 153)

Podle Heimliche a Norlanda (2002) je hlavním cílem studia vyučovacích stylů dosažení určité shody mezi názory daného vyučujícího a jeho způsobem chování a jednání

---

<sup>8</sup> „...all teaching methods are adaptable to every teaching style; ... How educators select their teaching strategies and implement techniques is a function of their beliefs and values regarding the methods and can be modified to fit within the unique belief system of the educator.” (Heimlich, Norland, 2002, str. 20)

<sup>9</sup> “(...) the styles of faculty were multidimensional and affected how they presented information, interacted with students, managed classroom tasks, supervised course work, socialized students to the field and mentored students.” (Grasha, 1996, str. 153)

během výuky. Aby takové shody bylo dosaženo, musí učitel nejprve porozumět sám sobě – svým názorům a přesvědčením, postojům, pohledu na výuku a žáky apod. Koncept vyučovacích stylů pak pomáhá učitelům objevovat, zkoumat a případně i zlepšovat, upravovat a měnit jejich vlastní vyučování. (2002, str. 20)

Důvodů pro zkoumání problematiky vyučovacích stylů je více. Především by však výsledky takových výzkumů měly posloužit samotným učitelům, kteří chtějí poznat a porozumět způsobu, jakým vedou své vyučovací hodiny, kteří z nějakého důvodu nejsou se svým pedagogickým působením spokojeni a přejí si tuto situaci změnit. Porozumění tomuto konceptu může mít tedy pozitivní efekt na vyučování samo o sobě, ale také na komunikaci mezi učitelem a žáky.

## 2.3 SLOŽKY VYUČOVACÍHO STYLU

Jak již bylo výše popsáno, vyučovací styl je nahlížen jako velmi komplexní pojem zahrnující mnoho faktorů. Identifikovat tyto složky však není vůbec snadné. Dle Ebla je to mimo jiné způsobené tím, že pojem *styl* jako takový je často vnímán pejorativně, někdy i učiteli samotnými: „Styl (...) je příliš málo respektován samotnými učiteli. Je zaměňován se strojeností a přetvářkou, znevážen jako druh maskování nedůležitosti, nebo je tolerován jako přirozený projev osobních výstředností.“<sup>10</sup> (Eble, 1980, str. 1) Grasha se kloní k názoru, že nemožnost systematického studia vyučovacích stylů je způsobena jejich komplexností a zejména pak úzkým vztahem mezi osobností učitele a jeho vyučovacím stylem. „Pokud je *vyučovací styl* to samé co *učitel*, pak tedy potenciálně existuje tolik stylů, kolik je učitelů.“<sup>11</sup> (Grasha, 1996, str. 1)

Z českých autorů popsal složky vyučovacího stylu například Švec v publikaci *Výukové metody* (Maňák, Švec, 2003). Vyučovací styl zde popisuje jako „komplexnější osobnostní charakteristiku učitele“ a rozlišuje v něm „několik vzájemně propojených vrstev“ (Maňák, Švec, 2003, str. 38). Švec uvádí celkem 4 vrstvy: kognitivní styl, učitelovo pojetí výuky, způsoby řešení pedagogických situací a pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti. Nejobtížněji ovlivnitelný je podle něj kognitivní styl, který je z velké části vrozený. Naopak

---

<sup>10</sup> “Style (...) has been too little respected by teachers themselves. It has been confused with affectation, denigrated as a kind of posturing to mask a lack of substance, or tolerated as a natural manifestation of personal eccentricities.” (Eble, 1980, str. 1)

<sup>11</sup> “If style is what a teacher is, then there are potentially as many different styles as there are teachers.”

nejméně lze ovlivnit vrstvu učitelových pedagogických vědomostí, dovedností a zkušeností. Tato vrstva sama o sobě ovlivňuje učitelovy způsoby řešení pedagogických situací, se kterou se také do značné míry překrývá. Vrstva, kterou Švec nazývá učitelovo pojetí výuky „je částečně ovlivnitelná, např. dalším vzděláváním a sebevzděláváním učitele“ (Maňák, Švec, 2003, str. 38). Definuje ji jako učitelovu „každodenní filozofii, týkající se způsobu výběru učiva, volby výukových metod, komunikace se žáky atp.“ (Maňák, Švec, 2003, str. 38).

R. Dunnová a K. Dunn (1979, str. 271) se také pokusili identifikovat jednotlivé složky vyučovacího stylu, avšak z jiné perspektivy. Popisují celkem 9 prvků, které mají na styl zásadní vliv, a to:

- Vzdělávací filozofie (*educational philosophy*)
- Preference určitého typu/určitých typů žáků (*student preferences*)
- Plánování výuky (*instructional planning*)
- Seskupování žáků (*student groupings*)
- Rozvržení učebny (*room design*)
- Vzdělávací prostředí (*teaching environment*)
- Charakteristiky učitele a jeho vyučování (*teaching characteristics*)
- Vyučovací metody (*teaching methods*)
- Evaluační metody (*evaluation techniques*)

Autoři shrnují, že se všeobecně jedná zejména o přístup k vzdělávacím programům (*instructional programs*), vyučovací metody a konkrétní žáky, se kterými učitel rád pracuje. Upozorňují však, že popsat vyučovací styl daného učitele na základě složek jeho stylu je obtížné a může být zavádějící, a to zejména proto, že některé složky vyučovacího stylu není možné pozorovat a objektivně vyhodnotit (R. Dunnová a K. Dunn uvádějí například vzdělávací filozofii či preference určitého typu žáků). Je také běžné, že někteří učitelé dávají přednost určitým metodám (vyučovacím, evaluačním), které však ve svém vyučování neuplatňují. (R. Dunnová, K. Dunn, 1979, str. 241)

Dle Feldera a Henriquese se „vyučovací styly skládají z metod a přístupů, které jsou pro dané vyučující nejpřirozenější“<sup>12</sup> (1995, str. 28). Zaujímají tedy obdobné stanovisko jako Švec (viz. kapitola 2 Vyučovací styl), který však zdůrazňuje, že takto lze chápat vyučovací styly pouze ve velmi úzkém smyslu.

---

<sup>12</sup> “Teaching styles are made up of methods and approaches with which instructors feel most comfortable.” (Felder, Henriques, 1995, str. 28)

Interpretace vyučovacích stylů a jejich složek v podání Feldera a Henriquese je svým způsobem jedinečná, jelikož celou tuto koncepci výrazně zjednodušuje. Názory mnoha jiných autorů však ukazují, že tuto tematiku lze nahlížet z mnoha úhlů pohledu. Většina odborníků věnujících se tomuto tématu se pak shoduje na tom, že vyučovací styly a jejich složky vycházejí z velké míry z osobnosti vyučujícího a ne pouze z vyučovacích metod, které během vyučování používá.

### 2.3.1 IDENTIFIKOVÁNÍ SLOŽEK VYUČOVACÍHO STYLU

Předchozí kapitola jasně ukazuje, že přístupů k popisu vyučovacích stylů a jejich složek je mnoho, a každý z nich na tuto problematiku nahlíží jinak. Jednotliví autoři upřednostňují různé aspekty myšlení a chování učitelů, podle kterých je možné styly lépe a přesněji definovat. V závislosti na mnoha faktorech (například na tom, zdali chápou vyučovací styl jako soubor vyučovacích metod či spíše projev osobnosti vyučujícího) pak přicházejí s různorodými rozděleními a popisy složek vyučovacích stylů.

Anthony Grasha přiznává, že rozpoznání a přesné definování těchto složek je velmi obtížné. Navrhuje však komplexní systém osmi různých přístupů k identifikaci složek vyučovacího stylu (*Approaches to Identifying the Elements of Style*) (1996, str. 2-39):

- Všeobecný způsob chování ve třídě (*General Modes of Classroom Behavior*)
  - Tento přístup monitoruje například: rozvíjení dobrého porozumění a vztahu mezi učitelem a žáky, povzbuzování žáků při studiu a otevřenost vůči jejich otázkám a podnětům, používání hlasu či gestikulace
- Vlastnosti spojované s oblíbeným vyučujícím (*Characteristics Associated with a Popular Instructor*)
  - Jedná se o vlastnosti, které většina studentů i učitelů považuje za jedinečné, či zajímavé a často je přisuzuje těm vyučujícím, kteří dosahují dobrých výsledků.
- Používané vyučovací metody (*The Teaching Methods Employed*)
  - Dle Grashy lze podle vyučovacích metod, které jsou ve výuce daného učitele dominantní popsat i jeho vyučovací styl. V tomto případě se jedna konkrétní metoda stává synonymem vyučovacího stylu. Jako příklady učitelů, u kterých



styl a metoda splývají, uvádí například typy *dynamický lektor (dynamic lecturer)* či *sokratovský učitel (Socratic teacher)*.

- Chování a schopnosti společné pro všechny vyučující (Behaviors Common to All College Faculty)

- Tyto rysy byly určeny především na základě kvantitativních výzkumů, které se zabývaly například způsobem, jakým vyučující organizují své hodiny, schopností vytvořit si dobrý vztah se žáky, jejich nadšení pro daný předmět apod.

- Sociální role, které učitelé hrají (The Roles Teachers Play)

- Aby byl učitel ve školním prostředí úspěšný, musí být dostatečně flexibilní a schopný zastávat během výuky různé role. Grasha definoval 23 takových rolí, například:

- Aktivně naslouchající člověk (*Active Listener*)
- Herec/režisér (*Actor/Director*)
- Trenér, kouč (*Coach*)
- Konzultant (*Consultant*)
- Koordinátor (*Coordinator*)
- Hodnotitel (*Formative Evaluator*)
- Vyjednávač (*Negotiator*)
- Pozorovatel (*Process Observer*)
- Vzor (*Role Model*)

„Hraní“ různých rolí může být podle Grashy velmi stresující. Na druhou stranu však každá taková sociální role obohacuje náš život a rozvíjí naši osobnost.

- Osobnostní rysy učitele (Personality Traits)

- Tento přístup se zaměřuje na osobnostní charakteristiky, vlastnosti, dispozice, zájmy, postoje a názory. Pro popsání této kategorie lze využít například Jungovu typologii osobnosti.

- Typické modely vyučování (Archetypal Forms)
  - Zde Grasha připomíná tradiční formy vyučování: styl zaměřený na žáka (*student-centered*) a styl zaměřený na učitele (*teacher-centered*). Každý vyučující používá některou z typických forem vyučování. To, jak své hodiny vede, pak záleží pouze na jeho individuální interpretaci konkrétní formy.
- Metafory reflektující přístup učitele (Metaphors for Teaching)
  - Tento přístup popisuje využití metafor pro přiblížení podstaty příslušného vyučovacího stylu. Grasha zde zmiňuje například metafory: matador, porodní bába, zahradník, bavič, kouč. Každá z nich popisuje specifické rysy, vlastnosti a potřeby, které daného učitele a jeho styl charakterizují.

Využitím těchto přístupů je možné identifikovat a popsat vyučovací styl konkrétního učitele na základě podrobného definování příslušných složek. Dle Grashy by měl tento způsob identifikace vyučovacích stylů pomoci pedagogům pochopit celou tuto koncepci a zároveň jim pomoci lépe poznat sebe samého v pozici učitele.

## 2.4 ZMĚNA VYUČOVACÍHO STYLU

Odborníci zabývající se vyučovacími styly se shodují na tom, že se jedná o dlouhodobý, všudypřítomný aspekt osobnosti učitele, projevující se v pedagogických situacích. Prochází jen malými změnami, a proto učitel vykazuje podobné rysy chování nezávisle na konkrétní situaci. Nabízí se tedy několik otázek: je možné vyučovací styl změnit? Proč by k tomu mělo dojít? Je taková změna žádoucí?

K tématu změny vyučovacího stylu se vyjadřují R. Dunnová a K. Dunn: „Ačkoli vyučovací styl může být v člověku hluboce zakořeněný a je tedy obtížné ho měnit, může být rozšířen tak, aby odpovídal rozmanitým učebním stylům žáků. Toho však lze docílit pouze v případě, že si vyučující uvědomuje, proč se svým stylem nemůže dosáhnout dobrých výsledků u všech žáků či studentů a snaží si proto osvojit další dovednosti.“<sup>13</sup> (R. Dunn, K. Dunn, 1979, str. 241)

---

<sup>13</sup> “Although one’s style may be ingrained and difficult to modify, it *can* be expanded to respond to varied learning styles-provided the instructor understands *why* one teaching style cannot be effective with all students and strives to acquire additional skills.” (R. Dunn, K. Dunn, 1979, str. 241)

Na základě premisy, že se každá lidská bytost může do určité míry změnit, B. Fisherová a L. Fisher také věří, že i vyučovací styl je možné změnit. Domnívají se, že učitel-profesionál by měl být ochotný na svém stylu pracovat a případně ho i změnit, pokud to okolnosti vyžadují. Změna vyučovacího stylu by však měla být vždy podmíněna zejména snahou o rozvíjení autonomie žáka. (B. Fisherová, L. Fisher, 1979, str. 254)

Ve svém článku *Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education* se i Felder a Henriques krátce věnují této problematice. Vyučovací styl považují za kombinaci přístupu k vyučování a vyučovacích metod, které jsou pro daného pedagoga přirozené. Pokud se však učitel rozhodne svůj styl radikálně změnit, musí pracovat s pro něj neznámými a nepřirozenými metodami, což může být žáky negativně vnímáno. Aby se předešlo nežádoucí reakci žáků, doporučují vyučujícím několik vyučovacích technik, díky kterým se jim podaří oslovit větší spektrum posluchačů, aniž by muselo dojít k radikální změně vyučovacího stylu jako takového (Felder, Henriques, 1995, str. 28).

Proti radikální změně vyučovacího stylu se staví i A. Grasha (1996). Jako alternativu nabízí pozměnění stylu, které je pro učitele i žáky mnohem méně náročné: nejprve musí daný vyučující identifikovat charakteristické prvky vlastního vyučovacího stylu a uvědomit si, které elementy, vlastnosti či metody by chtěl přidat, nahradit či zcela eliminovat. Nezávisle na tom, jak zásadní je úprava či změna vyučovacího stylu, podle Grashy je nutné:

- Uvědomit si „jaký jsem pedagog a jak bych se chtěl změnit“ – důležitá je tedy sebereflexe: cílem daného učitele je identifikovat vlastní vyučovací styl, zjistit, jaké jsou jeho výhody a nevýhody, uvědomit si, jaké hodnoty a osobní přesvědčení nejvíce ovlivňují jeho vyučování a také jaké faktory ovlivní případnou změnu vyučovacího stylu
- Ujasnit si vlastní *filozofii vyučování (teaching philosophy)*, která zahrnuje naše osobní zásady, pravidla a názory na vyučování, učení a lidskou povahu, a která má zásadní vliv na způsob výuky
- Prostudovat některý z preskriptivních modelů vyučovacích stylů, který se věnuje identifikaci a změně stylu a nabízí tedy i rady ohledně názorů, postupů, schopností a dovedností, které si musí učitel osvojit, pokud chce, aby změna stylu byla efektivní (A. Grasha, 1996, str. 40, 41, 149).

Na rozdíl od většiny autorů, kteří charakterizují vyučovací styl jako inherentní součást každého pedagoga, která se velmi obtížně mění, Fenstermacher a Soltis připouštějí, že vyučovací styl je možné změnit, či kombinovat s jiným tak, aby odpovídal potřebám

a zájmům žáků a dané situaci. Doporučují, aby si každý vyučující zvolil ten styl, který mu nejvíce vyhovuje a považuje ho za přirozený. Zároveň by však měl rozumět i všem ostatním stylům tak, aby je dokázal efektivně využít při změně školních podmínek, věku či povahy a zaměření žáků (Fenstermacher, Soltis, 2008, str. 90).

Z výše prezentovaných názorů na problematiku změny vyučovacího stylu jednoznačně vyplývá, že taková změna je uskutečnitelná. V určitých případech jde navíc o změnu velmi žádoucí – jedná se především o situace, kdy dochází k výrazné změně školních podmínek či případy, kdy je vyučovací styl daného pedagoga nevyhovující pro určitou skupinu žáků a nepodporuje, nebo dokonce brání rozvoji žáka.

### 3. VYBRANÉ TYPOLOGIE VYUČOVACÍCH STYLŮ

Jak bylo již popsáno v druhé kapitole, vyučovací styl je pojem, pro který neexistuje jediná definice a je velmi různorodým způsobem používán v pedagogické teorii i praxi. Je možné tedy usuzovat, že právě z důvodu nejednoznačnosti tohoto termínu vzniká mnoho různých typologií vyučovacích stylů, přičemž každá z nich klade důraz na jiné složky či aspekty vyučovacího stylu. Vybrané typologie jsou seřazeny dle doby svého vzniku: od nejstarší (B. Fisherová, L. Fisher, 1979) k nejnovější (K. Mohannová, 2008).

#### 3.1 TYPOLOGIE B. FISHEROVÉ A L. FISHERA

B. Fisherová a L. Fisher poukazují zejména na dlouhou historii existence vyučovacích stylů, z dávných dob uvádějí specifického Sokrata. Proč se však hlubšímu studiu vyučovacích stylů začali odborníci věnovat až poměrně nedávno? B. Fisherová a L. Fisher tento trend přisuzují zejména snaze o individualizaci a osobní přístup ve vzdělávání. Navíc v dnešní době dominuje snaha o snížení počtu žáků a studentů, kteří svých studií zanechají, nebo jsou ze školy vyloučeni. V minulosti však převažoval názor, že každý vzdělatelný student bude schopen splnit požadavky vzdělávací instituce, nezávisle na vyučovacím stylu a metodách konkrétního učitele (B. Fisher, L. Fisher, 1979, str. 251).

B. Fisherová a L. Fisher navrhuji 6 různých vyučovacích stylů a upozorňují, že jimi definované styly se navzájem nevylučují, ale běžně se do různé míry překrývají:

### **Zaměřený na úkol** (*The Task-Oriented*)

- Učitel určuje látku, kterou se žáci mají naučit, a požaduje od nich konkrétní výstupy. Ty pak hodnotí a porovnává se zadanými požadavky.

### **Vstřícný plánovač** (*The Cooperative Planner*)

- Učitel plánuje způsob výuky i požadované výstupy společně se žáky. Vyučující respektuje žáka a jeho názory a podporuje jeho participaci v každém směru.

### **Zaměřený na dítě** (*The Child Centred*)

- Učitel pouze poskytuje určitou strukturu vyučování tak, aby se žáci mohli věnovat primárně tomu, co je zajímavé a baví. Učitelův plán hodiny ustupuje do pozadí ve prospěch zájmů dítěte. Jedná se o velmi vzácný, téměř nerealizovatelný vyučovací styl.

### **Zaměřený na předmět** (*The Subject Centred*)

- Učitel se zaměřuje zejména na strukturu obsahu vyučování, osobnost žáka pro něj není důležitá. Jeho jediným cílem je probrat danou látku.

### **Zaměřený na učení** (*The Learning Centred*)

- Jedná se o vyvážený vyučovací styl, určitý kompromis mezi předchozími dvěma styly (*Zaměřený na dítě* a *Zaměřený na předmět*). Učitel se tedy soustředí jak na žáka, tak na obsah vyučování.

### **Nadšenec a jeho protipól** (*The Emotionally Exciting and Its Counterpart*)

- Nadšení učitelé vstupují do procesu vyučování se zaujetím a své emoce zapojují i do výuky; ve třídě vytváří atmosféru plnou entuziasmu. Jejich učitelské protipóly vedou třídy, kde dominují racionální procesy nad emocemi. Učení je zde však stejně významným a smysluplným procesem jako ve třídách emotivnějších učitelů.

### 3.2 TYPOLOGIE FENSTERMACHERA A SOLTISE

G. D. Fenstermacher a F. Soltis založili svou typologii vyučovacích stylů, která byla poprvé představena v roce 1986, na tzv. společném rámci. Ten sestává z pěti součástí vyučování: vyučovací metody (*Methods*), vnímání vlastností a potřeb žáků (*Awareness*), znalost učiva (*Knowledge*), cíle (*Ends*) a interakce (*Relationships*).

**Metody** v pojetí těchto autorů označují postupy, vyučovací metody a struktury, které daný učitel v rámci svého vyučování využívá. Patří sem také způsob a forma hodnocení výkonů žáků.

Další významnou součástí vyučování je **vnímání žáků**. Zahrnuje vše, co učitel o žákovi ví, do jaké míry se zajímá o jeho individuální potřeby, zájmy a záliby, zdali se zajímá o jeho předchozí práci a výsledky apod.

Součástí nazvaná **učivo** popisuje učitelovy znalosti, schopnosti a dovednosti v jeho oboru, způsob, jakým na tyto znalosti nahlíží a jak je předává svým žákům.

Fenstermacher a Soltis popisují **cíle** jako „ušlechtilé a vznešené ideály, k nimž žáky vedeme“. (2008, str. 21) Jedná se o záměry, úkoly, které si učitel stanovuje a snaží se jich se svými žáky dosáhnout.

**Interakce** lze chápat jako vztah, který si učitel se svými žáky vytváří, jakým způsobem s nimi jedná.

Na základě zkoumání těchto součástí vyučování definovali autoři knihy *Vyučovací styly učitelů* tři různé styly:

#### **Exekutivní (manažerský)**

Exekutivní styl klade důraz zejména na vyučovací metody a znalost učiva; naopak zájmy a potřeby žáka, budování přátelských vztahů a vzdělávací cíle se žáky jsou spíše upozaděny.

Učitel – manažer upřednostňuje předepsané a ověřené metody před naplňováním individuálních potřeb žáků. Je pro něj typický efektivní „timemanagement“ - snaží se poskytovat svým žákům co největší prostor k učení a eliminovat zbytečné, rušivé jevy typické pro školní třídu (např. klábosení během vyučovací hodiny).

Hlavním cílem takového vyučovacího je obohatit žáka o znalosti a dovednosti, které jsou předepsané kurikulárními dokumenty, nebo které jim pomohou vypořádat se s požadavky, které na ně budou v budoucnu kladeny. Obsah vyučování a jeho předání žákům je důležitější než budování přátelských vztahů se žáky.

## **Facilitační**

Facilitační styl vyučování se zaměřuje zejména na zájmy a potřeby žáka a vzdělávací cíle.

Učitel – facilitátor se snaží zejména o vytvoření dobrého vztahu se svými žáky, bere v úvahu jejich individuální potřeby a zájmy a akceptuje jejich rozličné styly učení. Povzbuzuje je v získávání nových znalostí a vědomostí a rozvíjí ty, které již mají, když přicházejí do školy.

Učivo není primárním cílem facilitátora, snaží se ho však využít pro všestranný rozvoj svých žáků a využití jejich osobnostního potenciálu.

## **Liberální**

Pro liberální styl je typické upřednostňovat znalost učiva a vzdělávací cíle před vyučovacími metodami, zájmy žáka a interakcemi.

Učitel – liberál se snaží zejména o to, aby jeho žáci měli možnost získávat nové znalosti a poznatky skrze vlastní poznávání a tvoření. Stejně jako pro učitele – manažera, je pro něj důležitá znalost učiva. Pojetí této součásti vyučovacího stylu je u těchto učitelů odlišné: „Liberálové nechápu znalosti jako izolovaná přesně stanovitelná fakta, která mají být přemístěna do žákovy hlavy, ale spíše jako soubor myšlenek, teorií a postupů, které si žák postupně osvojuje.“ (Fenstermacher, Soltis, 2008, str. 66)

Liberál jde svým žákům příkladem v chování a jednání, zároveň však usiluje o to, aby se stali plnohodnotnými členy společnosti. Pomáhá jim formovat jejich myšlení, usuzování a morální jednání.

### 3.3 TYPOLOGIE A. GRASHY

Anthony Grasha vystavěl svou definici vyučovacího stylu na základě dlouhodobých pozorování a výzkumů, diskuzí s kolegy, analýz, rozhovorů a studia literatury. Vidí ho jako „systém potřeb, názorů a rysů chování, kterými se vyučující prezentuje ve své třídě“<sup>14</sup> (1996, str. 152). Grasha zjišťoval, jaké konkrétní vlastnosti vyučujících se objevovaly napříč širokým spektrem oborů a současně i v různých školních prostředích. Podařilo se mu identifikovat těchto 5 nejběžnějších vyučovacích stylů a zároveň popsat jejich výhody a nevýhody. Zde je nutné poznamenat, že níže popsané nevýhody se týkají pouze vyučujících, kteří k danému vyučovacímu stylu silně inklinují, případně situací, ve kterých tento styl výrazně dominuje (Grasha, 1996, str. 152 – 154).

#### **Expert (*Expert*)**

- Učitel-expert má odborné znalosti a dovednosti, které se snaží svým žákům předávat. Jeho cílem je zejména předat relevantní informace a pomoci žákům zlepšit jejich schopnosti a vědomosti v daném oboru.
  - Výhoda: rozsah a hloubka informací, znalostí a dovedností vyučujícího
  - Nevýhoda: méně nadané žáky může učitel s takovým množstvím vědomostí odradit

#### **Formální autorita (*Formal Authority*)**

- Takového učitele žáci uznávají částečně pro jeho znalosti a částečně pro jeho jasné dominantní postavení vůči nim v rámci hierarchie ve škole. Je pro něj typické jasné stanovovat očekávání, cíle a pravidla chování, poskytovat svým žákům pozitivní i negativní zpětnou vazbu. Při dosahování určitých cílů volí vždy standardní způsoby, které jsou všeobecně akceptovány.
  - Výhoda: jasná struktura vyučování a jednoznačně zadané požadavky na výkon žáků
  - Nevýhoda: pokud učitel silně inklinuje k tomuto stylu, může se stát jeho jednání s žáky velmi rigidní

---

<sup>14</sup> “...a pattern of needs, beliefs, and behaviors that faculty displayed in their classroom.” (A. Grasha, 1996, str. 152)



## **Osobní vzor (*Personal Model*)**

- Vyučující, který je považován za vzor, se chová tak, aby svým žákům poskytl dobrý příklad správného myšlení a jednání. Sám ukazuje, navrácí a řídí žáky při řešení problémových situací, povzbuzuje je, aby si nejprve prohlédli a poté napodobovali jeho přístup.
  - Výhoda: důraz na přímé pozorování (*direct observation*) a napodobování vzoru (*following a role model*)
  - Nevýhoda: někteří žáci mohou získat pocit, že jejich výkony jsou nedostatečné, pokud se nevyrovnají očekávání a standardům, které stanovil vyučující

## **Facilitátor (*Facilitator*)**

- Učitel-facilitátor považuje za nejdůležitější součást vyučování interakci mezi ním a žákem, která by měla mít osobní charakter. Jeho hlavním cílem je vést své žáky k nezávislosti, samostatnému tvůrčímu myšlení a zodpovědnosti. Často zastává také funkci rádce, své žáky povzbuzuje a poskytuje jim podporu v jejich studijních aktivitách.
  - Výhoda: zájem o osobnost žáka, jeho zájmy a cíle, flexibilita a ochota pomoci každému žákovi
  - Nevýhoda: časově velmi náročný vyučovací styl, za určitých okolností nemusí být některými žáky přijímán pozitivně

## **Delegující (*Delegator*)**

- Cílem tohoto učitele je především rozvinout u žáků schopnost pracovat individuálně, nebo jako součást týmu. Během vyučování je žákům k dispozici kdykoli potřebují radu či informace.
  - Výhoda: žáci se stávají nezávislými
  - Nevýhoda: někteří žáci nemusí být na tento způsob práce připraveni, ve chvíli, kdy jim učitel zadá samostatnou práci, mohou být úzkostliví

Grasha přirovnává každý z jím definovaných stylů k jedné barvě na malířské paletě; podobně jako umělec míchá barvy, i vyučovací styly je možné různými způsoby a v různých poměrech kombinovat. Grasha tvrdí, že každý učitel je nositelem všech jmenovaných stylů.

Jeho individuální, jedinečný vyučovací styl tedy záleží jen na tom, které rysy reprezentující konkrétní styl či styly, jeho vyučování dominují, a které mají spíše druhotný význam. Dominantní styly jsou, podobně jako v umění, „snadno rozpoznatelné a ústřední pro pochopení umělcovy vize. Ostatní vlastnosti lze přirovnat k pozadí obrazu, vytvářejí určitou strukturu a podporují to, co je pro obraz podstatné.“<sup>15</sup> (Grasha, 1996, str. 153)

### 3.4 TYPOLOGIE DANIELA D. PRATTA

Ačkoli Pratt přiznává, že pojem *dobré vyučování* (*good teaching*) je velmi subjektivní, jedná se o velmi rozšířený a běžně používaný koncept. Přídavné jméno *dobrý* zde však nutně neznamená *excelentní* či *vynikající*, označuje spíše přijatelnou, adekvátní úroveň výuky. Ve svém výzkumu, který zahrnoval stovky vyučujících z pěti zemí, zjišťoval, zdali dobrému vyučování dominuje konkrétní styl učení a vyučování. Ukázalo se, že tomu tak není – Pratt identifikoval a popsal pět *přístupů k vyučování* (*perspectives on teaching*), které spojuje s konceptem dobrého vyučování (Pratt, 2002, str. 5).

Pratt sice ve svém výzkumu neužívá přímo termínu *vyučovací styl*, nicméně jeho definice přístupu k vyučování se v mnohých aspektech shoduje s charakteristikami vyučovacího stylu: „Přístup k vyučování (*perspective on teaching*) je soubor vzájemně propojených přesvědčení a záměrů, které určují směr a ospravedlňují naše činy. Je to něco jako objektiv, jehož prostřednictvím vnímáme vyučování a učení.“<sup>16</sup> (Pratt, 2002, str. 6) Za normálních okolností si vyučující neuvědomují svůj přístup k vyučování, poněvadž to není objektivní skutečnost, ale spíš určitá kombinace osobnostních rysů, postojů a názorů, díky kterým, a skrze které, výuka probíhá. Jednotlivé pohledy, které Pratt zdokumentoval, však nejsou jednoznačně určené, mohou se překrývat.

Ve svém výzkumu Pratt identifikoval pět vyučovacích stylů. České ekvivalenty názvů jednotlivých stylů byly převzaty od Mareše (2013):

---

<sup>15</sup> [dominant styles] “They are easily seen and central to understanding the artist's vision. The other qualities are similar to the background in a painting and support and add texture to what is figural.” (Grasha, 1996, str. 153)

<sup>16</sup> “A perspective on teaching is an interrelated set of beliefs and intentions that gives direction and justification to our actions. It is a lens through which we view teaching and learning.” (Pratt, 2002, str. 6)

## **Transmisivní styl (*A Transmission Perspective*)**

Jedná se o nejběžnější přístup k vyučování na druhém stupni základních a středních školách. Někteří vyučující s tímto přístupem mají tendenci vidět žáka jako „nádobu“, kterou je třeba naplnit vědomostmi. Znalosti a vědomosti by měli předávat systematicky, a tak, aby žáci nebyli přetěžováni. Takový učitel by měl zejména:

- Stanovit jasné cíle výuky
- Jasně strukturovat vyučovací hodiny
- Upravit tempo vyučování dle potřeb žáků
- Efektivně využívat čas během výuky
- Eliminovat neporozumění látce
- Odpovídat na otázky žáků
- Dávat žákům zpětnou vazbu, opravovat chyby
- Provádět shrnutí učiva
- Odkazovat žáky na vhodné zdroje
- Stanovit způsob hodnocení žáků a jejich učení

Učitelé s tímto pohledem na vyučování jsou zaměřeni primárně na obsah výuky a nevěnují tolik pozornosti žákům samotným. Někteří proto mohou mít problémy s předvídáním potenciálně problémových či obtížných témat, je pro ně také obtížné propojit teoretické poznatky s praktickými příklady a usnadnit tak žákům porozumění dané látce. Během vyučování nedávají žákům příliš prostoru, většinu času věnují tito učitelé výkladu (Pratt, 2002, str. 6-8).

## **Vývojový styl (*A Developmental Perspective*)**

Cílem učitelů s tímto pohledem na vyučování je „rozvíjet stále složitější a sofistikovanější způsoby uvažování a řešení problémů v rámci určitého předmětu či praktického oboru“<sup>17</sup> (Pratt, 2002, str. 8). Hlavním úkolem těchto učitelů je zjistit, kdo jsou jejich žáci – jakým způsobem přemýšlejí a jak vnímají obsah vzdělávání. Základem tohoto přístupu je konstruktivistický princip; žák se snaží

---

<sup>17</sup> “...develop increasingly complex and sophisticated ways of reasoning and problem solving within a content area or field of practice.” (Pratt, 2002, str. 8)

porozumět a zapamatovat si učivo díky vědomostem a informacím, které již má. Vlastní pochopení látky je mnohem důležitější než pouhá reprodukce způsobu porozumění učitele. Pro dosažení daného cíle využívají vyučující dvě metody:

- Účinné dotazování (*effective questioning*), díky kterému se žáci posunují od snadného ke komplikovanějšímu způsobu myšlení
- Smysluplné příklady (*meaningful examples*)

Tento přístup k vyučování je pro učitele poměrně náročný, vyžaduje zejména trpělivost a precizní přístup k plánování průběhu a obsahu vyučovacích hodin, ale zároveň i použitých vyučovacích metod. (Pratt, 2002, str. 8, 9)

### **Dílenský styl (*An Apprenticeship Perspective*)**

Základní myšlenkou tohoto přístupu k vyučování je, že žáci se nejlépe učí, pokud pracují na skutečných úkolech v autentickém prostředí. Pro učitele je tedy důležité si uvědomit, že učení není pouhé rozvíjení kognitivních a praktických schopností; během tohoto procesu dochází také k přeměně identity žáka přijímáním nových norem, hodnot či jazyka určité sociální skupiny. Učení tedy vždy probíhá ve vztahu k ostatním členům dané skupiny. Tento přístup k vyučování se částečně opírá o Vygotského koncept zóny nejbližšího vývoje<sup>18</sup>. Pratt zdůrazňuje, že žákova zóna nejbližšího vývoje je současně i prostorem pro další učení žáka. Proto je důležité, aby si byl vyučující vědom, v jaké fázi se právě žák nachází a mohl tak přiměřeně zadávat dostatečné množství instrukcí, nebo naopak žákovi předávat čím dál větší zodpovědnost. (Pratt, 2002, str. 10, 11)

### **Pečovatelský styl (*A Nurturing Perspective*)**

Učitel s pečovatelským přístupem ke vzdělávání zastává názor, že žáci jsou motivovanější a lépe se vzdělávají, pokud je netíží strach ze selhání. Proto se snaží žákům zadávat náročné úkoly, ale zároveň o ně s porozuměním pečovat. Jejich

---

<sup>18</sup> „Zóna nejbližšího vývoje ...upozorňuje, že lidský život probíhá v určitých etapách, které se dají vymezit časově i věcně. Jednotlivé vývojové etapy nezačínají náhle, skokem, ale organismus se na ně předem připravuje. Období, které těsně předchází nové vývojové etapě, je obdobím, kdy lidský organismus bývá vnímavější, citlivější, pohotovější zareagovat na podněty zvenku, takže se dá nástup změn „urychlit“. (Vygotskij) vyslovil předpoklad, že učení může urychlovat rozvoj dítěte, razit cestu rozvoji osobnosti.“ (Průcha et al., 2003, str. 313)

cílem je vychovat ze žáků sebevědomé osobnosti, které věří ve svou schopnost dosáhnout svých učebních cílů. Mezi typické „pečovatelské“ metody patří:

- Důkladné poznávání osobností svých žáků
- Naplňování emocionálních i intelektuálních potřeb žáků
- Zastupování více rolí (např. učitel a poradce)
- Povzbuzování a podpora žáků
- Stanovení jasných cílů výuky
- Provádění individualizovaného<sup>19</sup> i kriteriálního hodnocení<sup>20</sup>

Pro učitele-pečovatele je nejobtížnější dosáhnout vyváženého poměru mezi péčí a vysokými požadavky na žáky, zejména jedná-li se o výrazně diverzifikovanou skupinu jedinců. Takový učitel nikdy nesnižuje stanovené standardy a rozhodně se nevyhýbá hodnocení svých žáků, naopak je povzbuzuje a podporuje v přípravě na testy či zkoušky, kterými musí žáci projít. (Pratt, 2002, str. 11, 12)

### **Sociálně-reformní styl** (*A Social Reform Perspective*)

- Tuto kategorii je poměrně obtížné přesně popsat, jelikož nemá jasné vyhraněné charakteristiky, či typické vyučovací metody. Učitelů s tímto přístupem ke vzdělávání není mnoho a většinou působí v oblastech, jako např. místní rozvoj, hnutí za občanská práva, environmentální vzdělávání, vzdělávání v odborech, náboženská výchova, zdravotnictví apod.

### **3.5 TYPOLOGIE K. MOHANNOVÉ**

Kay Mohannová (2008) se ve své knize zaměřuje pouze na dva základní typy učitelů:

---

<sup>19</sup> Individualizované hodnocení porovnává výkon jedince s jeho vlastním předchozím výkonem, tzn. zaměřuje se na to, zda došlo ke zlepšení. (Průcha et al., 2003, str. 83)

<sup>20</sup> Hodnocení opírající se o test absolutního výkonu. (Průcha et al., 2003, str. 108)

## Formální

Tito učitelé preferují zejména jasnou strukturu vyučování, většinou mají propracovaný plán hodiny a jasné definované cíle. Jsou pro ně důležité zejména výsledky práce jejich studentů, například úspěšné složení zkoušek či testu.

## Neformální

Neformální učitel nabádá žáky k samostatnému objevování a zkoumání jevů, o kterých se učí, snaží se u žáků vyvolat zájem o předmět. Jeho cílem je, aby žáci byli spontánní, zvědaví, sami se na získávání znalostí podíleli, a aby je vyučování bavilo.

## 4. „DOBŘÉ“ A „ŠPATNÉ“ VYUČOVACÍ STYLY

V předchozích kapitolách byl popsán vyučovací styl jako pedagogický pojem a následně byly charakterizovány i některé vybrané vyučovací styly. V rámci jednotlivých typologií se objevuje mnoho rozmanitých, někdy až protichůdných vlastností těchto stylů. Je tedy možné usuzovat, že některé vyučovací styly lze na základě jejich typických rysů považovat za dobré a jiné za špatné? Jsou si všechny vyučovací styly rovny?

B. Fisherová a L. Fisher rozhodně nepovažují všechny vyučovací styly za stejně hodnotné a opodstatněné: „Nelze všechny styly považovat za přijatelné, či dokonce žádoucí. K takovým pak řadíme zejména styly, které podporují přílišnou konformitu a závislost žáka.“<sup>21</sup> (1979, str. 246) Dále kritizují omlouvání nepřiliš vhodných postupů tvrzením „*Tohle je prostě můj styl. Já mám svůj, ty máš svůj, a oba jsou stejně dobré.*“<sup>22</sup> (1979, str. 246). V tomto bodě se s nimi shoduje i Heimlich a Norland, kteří tvrdí, že sice neexistuje špatný vyučovací styl, ale zato existuje špatné chování a postupy vyučujících: „Vyučovací styl není

---

<sup>21</sup> “Granted that a variety of educational styles are acceptable and even desirable, but some fall outside the pale of acceptability. ...styles that encourage undue conformity and dependence are not acceptable to us.” (B. Fisher, L. Fisher, 1979, str. 246)

<sup>22</sup> “Well, that’s my style. I have mine, you have yours, and each is as good as the other.” (B. Fisher, L. Fisher, 1979, str. 246)

omluvou špatného vyučování, nevhodného chování ve třídě, nebo špatně použitých vyučovacích metod.“<sup>23</sup> (Heimlich, Norland, 2002, str. 20)

Kay Mohanna se o žádném z jí popsaných vyučovacích stylů nevyjadřuje jako o špatném. Zmiňuje však, že dobrý vyučovací styl je ten, který je takto vnímán žáky. Jedná se o jakýsi soulad mezi učitelskými styly žáků, jejich očekáváním, týkající se obsahu a kontextu a tím, jaké učební prostředí vytváří učitel. (Mohanna, 2008, str. 6)

Neutrální postoj ke všem jimi definovaným vyučovacím stylům zaujímá i Fenstermacher a Soltis. Ve své knize (2008) prezentují tyto styly nejprve téměř výhradně pozitivně, teprve v další části knihy se věnují i některým potenciálně negativním rysům. Nechávací však na rozhodnutí čtenáře, jaký styl bude považovat za nejlepší či nejvhodnější, a kterému dá ve výuce přednost. Vyučujícími, kteří chtějí být ve svém povolání úspěšní, autoři doporučují hluboké porozumění všem popsaným vyučovacím stylům, protože pouze tak je učitel dostatečně flexibilní a připravený na různé podmínky, žáky i změny ve školním prostředí. (Fenstermacher, Soltis, 2008, str. 90)

## 5. JAK ZJISTÍM SVŮJ VYUČOVACÍ STYL?

Pokud se učitel rozhodne zabývat se svým vyučovacím stylem, měl by si nejprve uvědomit, zda chce svůj styl pouze identifikovat, nebo navíc i změnit, upravit či vylepšit. Na základě toho si zvolí vhodnou typologii vyučovacích stylů – deskriptivní, respektive preskriptivní. Preskriptivní typologie se, na rozdíl od té deskriptivní, která styly pouze popisuje, zabývá i různými způsoby, jak může daný učitel svůj styl vylepšit, změnit či obohatit. Takovýchto typologií existuje však velmi málo. (Grasha, 1996, str. 39)

Při identifikování vyučovacího stylu učitele je možné využít kvantitativního (většinou ve formě dotazníkového šetření) i kvalitativního přístupu (obvykle polostrukturovaný rozhovor). Od 60. let bylo vytvořeno již mnoho typů dotazníků: existují dotazníky krátké, určené spíše pro screeningové účely i dotazníky podrobné, které jsou vyžívány pro výzkum. Současně je možné tyto dotazníky rozdělit na generické, určené pro široký okruh uživatelů, a na specifické, které se zaměřují na konkrétní skupiny učitelů (např. pro učitele fyziky,

---

<sup>23</sup> “Teaching style is not an excuse for bad teaching, inappropriate classroom behaviors, or the use of poorly conducted teaching methods.” (Heimlich, Norland, 2002, str. 20)

učitele matematiky, učitele lékařů zabývajících se problémovým vyučováním apod.). (Mareš, 2013, str. 476)

Pro účely autodiagnostiky vyučovacího stylu je nejjednodušší využít některý z již vytvořených a ověřených dotazníků. Mareš (2013) uvádí mnoho příkladů různě podrobných dotazníků zaměřených na rozličné cílové skupiny. Pro běžného uživatele, který si přeje zjistit svůj vyučovací styl rychle a pohodlně, je zřejmě ideální volbou dotazník o čtyřiceti položkách *TSI – Teaching Style Inventory* (Grasha, 1991; 2002), který je dostupný online a uživateli nabízí okamžité vyhodnocení.



## 6. ZÁVĚR

Teoretická část se zaměřovala zejména na přiblížení konceptu vyučovacích stylů a s nimi souvisejících pojmů, jako například *učitelovo pojetí výuky*, *učitelovo pedagogické myšlení*, *přístup k vyučování*, *vyučovací metoda*, *styl*. Byl zde podán přehled několika významných typologií vyučovacích stylů a současně se tato část věnovala problematice změny vyučovacího stylu, jeho diagnostice a autodiagnostice a zaměřila se také na důvody, které vedou výzkumníky, ale i řadové učitele z praxe k tomu, aby se vyučovacími styly zabývali.

V rámci kapitol zabývajících se typologiemi vyučovacích stylů se ukázalo, že ačkoli každý ze zmíněných autorů nahlíží tuto problematiku jinak a definuje jednotlivé styly na základě jiných kritérií, mnoho z uvedených vyučovacích stylů vykazuje podobné rysy a daly by se tedy za určitých podmínek použít ve stejném kontextu. Překážkou při určování, zdali jsou některé styly totožné je ovšem jejich nepříliš detailní charakteristika (viz. např. typologie B. Fisherové a L. Fishera), naopak některé typologie jsou popsány velmi detailně (viz. typologie Fenstermachera a Soltise).

Při porovnávání předložených informací o jednotlivých vyučovacích stylech si lze všimnout, že každá z typologií prezentuje alespoň jeden konkrétní styl, který se výrazně podobá exekutivnímu (manažerskému) vyučovacímu stylu definovanému Fenstermacherem a Soltisem. Jedná se o: *Zaměřený na úkol* (B. Fisherová, L. Fishera), *Formální autorita* (A. Grasha), *Transmisivní styl* (D. Pratt), *Formální styl* (K. Mohannová). Podobně bychom našli jisté společné rysy s liberálním stylem, který připomíná např. *Osobní vzor* (A. Grasha), *Sociálně-reformní styl* (D. Pratt), *Neformální styl* (K. Mohannová), i se stylem facilitačním, jenž má typické znaky připomínající mimo jiné styly: *Zaměřený na dítě* (B. Fisherová, L. Fisher), *Facilitátor* (A. Grasha) či *Pečovatelský styl* (D. Pratt).

Z tohoto shrnutí je patrné, že mnoho výše popsaných stylů si je velmi podobných či se do určité míry překrývá. Všeobecně lze říci, že názvy i charakteristiky jednotlivých stylů odrážejí především způsob, jakým na ně autor pohlížel, tedy zda se zaměřil na osobnost učitele a její projevy ve výuce, učitelův přístup k žákům, přístup k učivu, metodám a organizačním formám výuky či vytýčeným cílům výuky.

Následující část práce se bude zabývat zkoumáním vyučovacích stylů vybraných vyučujících anglického jazyka, respektive jejich vlastním pohledem na danou problematiku. Pro účely výzkumu bude používána pouze typologie Fenstermachera a Soltise.

## II EMPIRICKÁ ČÁST

### 7. METODOLOGIE VÝZKUMU

#### 7.1 ZVOLENÁ PROBLEMATIKA A CÍLE VÝZKUMU

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, pojem vyučovací styl je velmi obsáhlou kategorií, pro kterou existují různé definice, a ačkoli se ji již mnoho autorů snažilo precizovat, pohledů na tuto problematiku a typologií vyučovacích stylů je nespočet. Za stěžejní typologii pro výzkumné šetření prezentované v empirické části bylo zvoleno rozdělení vyučovacích stylů dle Fenstermachera a Soltise (viz. kapitola 3.2), jelikož se jedná o jednu z nejucelenějších, nejpřehlednějších a nejvíce propracovaných typologií.

Tuto typologii, která rozlišuje tři vyučovací styly (exekutivní/manažerský, facilitační, liberální) již v českém prostředí pomocí případové videostudie ověřovala D. Hübelová (*Výukové metody a styly učitelů zeměpisu: případové (video)studie*) v roce 2009. Zaměřila se na vyučující druhého stupně základních škol a nižšího gymnázia. Podařilo se jí však identifikovat pouze dva vyučovací styly (exekutivní a liberální). Zároveň z jejího výzkumu vyplynula určitá korelace mezi konkrétním vyučovacím stylem učitele a délkou jeho praxe: zkušenější vyučující prokazatelně inklinovali k liberálnímu stylu, naopak ti s kratší praxí se projevovali spíše jako manažeři. Empirická část této diplomové práce se touto studií částečně inspirovala, při identifikaci vyučovacích stylů se však nesoustředí na používané výukové metody; tento výzkum zjišťuje individuální postoje a názory vybraných pedagogů na jejich profesi.

Obecným cílem výzkumu prezentovaného v této části práce bylo zjistit, jak jednotliví vyučující vnímají svůj vyučovací styl. Hlavní výzkumná otázka, kterou se výzkum snaží zodpovědět, zní: **Jak učitelé angličtiny vnímají vlastní vyučovací styl na základě svých hodnot, přesvědčení a postojů k profesi?**

Dále se výzkumné šetření věnuje dalším aspektům profesního života učitelů - jejich motivaci vzhledem k učitelskému povolání, přístupu ke škole a žákům, tomu, co je na jejich práci těší a tomu, co na ní naopak nemají rádi.

## 7.2 PŘEDVÝZKUM

„Ke zpřesnění vlastní výzkumné strategie slouží předvýzkum. (...) I když se formou blíží výzkumu, má cílenější charakter. Nejde již jen o obecnou orientaci, ale spíše o ověření výzkumné strategie, nebo používané výzkumné techniky na menším souboru, který má základní rysy shodné se vzorkem, na němž bude realizován vlastní výzkum.“ (Pelikán, 2007, str. 78) Před realizací samotného výzkumu bylo provedeno předvýzkumné šetření, které mělo za cíl zejména ověřit srozumitelnost a jednoznačnost položek dotazníku týkajícího se vyučovacích stylů, zjistit, zdali respondenti rozumí zadaným pokynům a jsou schopni se jimi při vyplňování řídit. Dále byla v rámci předvýzkumu zjišťována časová náročnost dotazníku a způsob jeho vyhodnocování.

Tento dotazník byl zpřístupněn online a rozšířen mezi několik vyučujících anglického jazyka na středních i základních školách. Celkem bylo shromážděno 9 platných vyplnění. Několik respondentů navíc poskytlo zpětnou vazbu týkající se zejména formulace některých položek. Ukázalo se, že ne všechny položky dostatečně rozlišují mezi jednotlivými vyučovacími styly a na základě těchto zjištění byly některé položky odstraněny či upraveny.

## 7.3 VÝBĚR ÚČASTNÍKŮ VÝZKUMU

V rámci svého výzkumného šetření jsem se rozhodla zkoumat dvě odlišné skupiny pedagogů: jednu skupinu reprezentují zkušené vyučující s dlouholetou praxí a rozvinutými pedagogickými zkušenostmi, druhou začínající učitelé. Právě u těchto dvou skupin pedagogů je možné očekávat výrazné rozdíly v přístupu k vyučování a vnímání vlastní role v rámci školní třídy i celé školy. Jedná se o a priori determinovaný záměrný vzorek (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 73).

Pojem *začínající učitel* je velmi nejednoznačný. Ačkoli byl již rozpracován a popsán mnoha odborníky, neexistuje zde přesná shoda v definici tohoto fenoménu. Například „Henryová tak rozděluje stupně podle délky učitelské praxe: nováček (nemá žádný rok praxe), zkušený začátečník (jeden rok praxe), kompetentní učitel (2-3 roky praxe), odborník (4-5 let praxe) a expert (16 let praxe).“ (Henry, 1994, In: Švaříček, 2009, str. 45)

Podobně vnímá začínajícího učitele i Šimoník: „Jako začínajícího je možno označit učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení. Školní rok představuje z hlediska práce školy, učitele a žáků relativně uzavřený celek, v jehož průběhu získává

mladý učitel potřebný vhled do celkového chodu školy, upřesňuje si rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti.“ (1994, str. 9)

Podle *Pedagogického slovníku* trvá počáteční období déle, začínajícího učitele definuje takto: „Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 306)

Ačkoli Henryová i Šimoník se téměř shodují na tom, jak dlouhé je období začínajícího učitele, pro tento výzkum se nepodařilo získat dostatečný počet vyučujících, kteří by těmto kritériím vyhovovali. Výběr participantů pro výzkum v rámci této práce se řídí formulací převzaté z *Pedagogického slovníku* a za začínajícího učitele je tedy považován vyučující do 5 let praxe.

Při výběru vyučujících středních škol zapojených do výzkumu jsem zvolila ty, kteří připravují žáky v maturitních studijních oborech. Z několika následových hodin, které jsem s vyučujícími absolvovala, totiž vyplynulo, že přístup k vyučování a žákům v nematuritních třídách či skupinách je výrazně odlišný od způsobu přípravy budoucích maturantů. Rozdíly jsou patrné zejména ve známkování a hodnocení, metodách výuky, organizačních formách výuky a podobně. Zejména z důvodu časové proveditelnosti byli pro výzkum vybráni učitelé z pražských škol, pouze jedna vyučující působí mimo Prahu. Důležitým kritériem byly i časové možnosti oslovených vyučujících a jejich souhlas s účastí na výzkumu.

Všichni respondenti se zapojili do online dotazníkového šetření, byl s nimi proveden osobní rozhovor a pozorování jedné jejich hodiny. Všichni dotazovaní vyučující byli předem informováni o průběhu, metodách a okolnostech výzkumu a souhlasili s účastí. Byli také ujištěni o zachování anonymity a souhlasili se zaznamenáním rozhovorů na nahrávací zařízení. Souhlas každého vyučujícího je zaznamenán ve zvukové podobě na příslušné nahrávce rozhovoru. Všem účastníkům výzkumu bylo nabídnuto, že se mohou seznámit s výzkumnou zprávou.

## 7.4 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkumný vzorek tvořilo šest vyučujících, z toho pět žen a jeden muž. Záměrně byli vybráni pouze učitelé anglického jazyka, jelikož lze předpokládat, že vyučovaný předmět do určité míry ovlivňuje vyučovací styl daného jedince.

Jedna vyučující pracuje na základní škole, dalších pět učitelů je zaměstnaných na třech různých středních školách. Pro zaručení anonymity bylo každému vyučujícímu přiřazeno nové jméno korespondující s pohlavím daného respondenta. Školy, kde dotazovaní působí, jsou pak označovány pouze jako *základní škola* a *střední škola*. Všechny střední školy nabízejí studijní obory zakončené maturitní zkouškou.

### **Základní škola**

*Charakteristika školy:* základní škola s rozšířenou výukou jazyků

*Počet žáků:* 540 (20 tříd)

*Počet vyučujících anglického jazyka na obou stupních:* 12 (z toho 4 na druhém stupni)

Na této základní škole mají žáci povinný anglický jazyk od první třídy, a to v rozsahu 2 vyučovací hodiny týdně. Od třetího ročníku až do ukončení základní školy se pak angličtině ve škole věnují 4 vyučovací hodiny týdně. V pátém ročníku si pak přibírají druhý jazyk – vybírají si z němčiny, francouzštiny a španělštiny. Vždy je zde snaha, aby se během studia žáka na prvním, respektive na druhém stupni, neměnil vyučující na daný předmět. Škola také nabízí svým žákům možnost zúčastnit se exkurzí, výletů a pobytů v zahraničí – tradičně například organizuje zájezd do Londýna.

### **Paní učitelka Daniela**

*Délka učitelské praxe:* 18 let (z toho 12 let na této škole)

*Vzdělání:* FF UK Bratislava, obor překladatelství anglický jazyk – ruský jazyk

Před osmnácti lety nastoupila na jednu z pražských základních škol, kde působila šest let. Na současné škole vyučuje již dvanáctým rokem, je zde velmi spokojená a to zejména díky výbornému kolektivu pedagogických pracovníků: „*To je strašná výhoda. Chodit do kolektivu, kde to nefunguje, není dobré. Takže když se to takhle sejde, tak je to ideální varianta.*“ Daniela vyučuje anglický jazyk ve všech ročnících druhého stupně, v současnosti

je navíc třídní učitelkou třídy 6.B. Třídnictví Danielu těší, je ráda v kontaktu s dětmi a je ochotná jim pomoci či poradit kdykoli potřebují: „*Docela mě baví pak i když člověk má na starost nějakou tu třídu tak trošku řešit nějaké ty problémy, které mají. V neposlední řadě se člověk musí také trochu udržovat, sledovat, co mladí poslouchají, co čtou. Takže i tohle je důležité, že to člověka nutí zajímat se...*“ Danielu učení baví, má výborný vztah se svými žáky. Pozastavuje se však například nad finančním ohodnocením učitelské profese, které podle ní není zcela odpovídající: „*A obzvlášť ten učitel, který by měl cestovat, který by se měl dál vzdělávat a tak dál, to potřebuje.*“

### **Střední škola První**

*Charakteristika školy:* Střední průmyslová škola zaměřená na potravinářství

*Počet žáků:* 344 (15 tříd)

*Počet vyučujících anglického jazyka:* 6

Žáci střední školy První povinně studují jeden cizí jazyk dle vlastní volby (vybírají si mezi angličtinou a němčinou), pro některé třídy byly otevřeny i hodiny druhého jazyka, které jsou však volitelné. První cizí jazyk se vyučuje v rozsahu 3 vyučovacích hodin týdně ve všech ročnících, v prvním, třetím a čtvrtém ročníku je navíc povinná konverzace v cizím jazyce. Učitelé cizích jazyků jsou tedy se svými žáky poměrně často v kontaktu, v jedné třídě vyučují až pět hodin týdně. Přestože pedagogickému sboru této střední školy dominují učitelé starší 50 let, většina vyučujících anglického jazyka se řadí mezi začínající učitele a jejich věkový průměr je 35 let.

### **Paní učitelka Jarka**

*Délka učitelské praxe:* 3 roky (celou dobu na této střední škole)

*Vzdělání:* PedF UK, učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Ačkoli Jarka vystudovala pedagogickou fakultu, před nástupem na střední školu První nikdy nevyučovala. Střední škole před prvním stupněm školy základní dala přednost zejména kvůli žákům – komunikaci se staršími žáky považuje za snazší a zajímavější. Na druhou stranu poukazuje i na jednu z nevýhod práce s danou věkovou skupinou: „*(...) nelíbí se mi, že ty zkušenosti s těmi studenty jsou takové, že oni o vzdělávání nemají moc zájem.*“. Na této

škole učí Jarka anglický jazyk a konverzaci Aj ve všech ročnících. V současné době si doplňuje pedagogické vzdělání – aprobaci učitelství Aj pro střední školy.

### **Pan učitel Petr**

*Délka učitelské praxe:* 4 roky (1 rok na gymnáziu, 3 roky na SŠ První)

*Vzdělání:* PedF ZČU, anglický jazyk – dějepis pro 2. stupeň ZŠ

Po absolvování pedagogické fakulty v Plzni získal pracovní místo na jednom z pražských gymnázií. Petr zde však nebyl spokojen, a proto po konci školního roku přestoupil na střední školu První. Dle jeho slov mu práce s teenagery vyhovuje víc, než vyučování mladších dětí: „*Je to o té komunikaci, možná i o těch metodách...a vůbec, myslím, že si lépe rozumím s patnáctiletým studentem než s desetiletým.*“ Protože je Petr rozhodnutý na této škole učit i nadále, doplňuje si pedagogické vzdělání: aprobaci učitelství Aj pro střední školy. Na střední škole První vyučuje ve všech ročnících anglický jazyk i konverzaci Aj a zároveň je třídním učitelem prvního ročníku. Se svými žáky má ve většině případů velmi dobré vztahy. Učení Petra baví, těší ho, když jsou patrné výsledky jeho práce - když se jeho studenti zlepšují, mají z angličtiny radost a baví je. Tuto profesi však zároveň považuje za poměrně náročnou: „*Nelíbí se mi to psychické vypětí, někdy je to poměrně psychicky náročné. (...)Někdy je to také problém, když se toho nakupí víc. Je to hodně opravování, domácí příprava, rozvrh – ranní hodiny, odpolední hodiny...*“

### **Paní učitelka Radka**

*Délka učitelské praxe:* 4 roky (2 roky souběžně vyučovala na VOŠ ekonomického směru a na obchodní akademii, nyní učí druhým rokem na SŠ První)

*Vzdělání:* Vysoká škola ekonomická, obor učitelství ekonomických předmětů

Radka má ze všech dotazovaných začínajících učitelů nejbohatší pedagogické zkušenosti. Na současném pracovišti není nespokojená, ale jak se sama vyjádřila v rozhovoru, učit na střední škole nebyla její preferovaná možnost: „*Nezvolila jsem si to, ale byla to nutnost, potřeba dané školy. A já jsem vyhověla.*“ Radku baví učit spíše ve vyšších ročnících, jelikož tito žáci jsou zodpovědnější, pracovitější a většinou také více motivovaní ke studiu. Přestože preferuje jiný typ školy, není nic, s čím by byla na střední škole První nespokojená. Naopak, jako velkou výhodu zde vidí možnost formování myšlení a předávání hodnot mladé

generaci. Radka, stejně jako její kolegové, vyučuje ve všech třídách střední školy oba předměty týkající se anglického jazyka. V současnosti si Radka doplňuje pedagogické vzdělání – aprobace učitelství Aj pro střední školy.

### **Střední škola Druhá**

*Charakteristika školy:* Střední škola zaměřená na vodohospodářství

*Počet žáků:* 205 (11 tříd)

*Počet vyučujících anglického jazyka:* 2

Střední škola Druhá je převážně prakticky zaměřená škola, klade se zde velký důraz na odborný výcvik. Jazyková výuka zde tedy není prioritou. Žáci nemají možnost volby studovaného cizího jazyka, všichni se povinně učí anglicky.

### **Paní učitelka Johana**

*Délka učitelské praxe:* 20 let (4 roky na SŠ a SOU technického zaměření, 2 roky na soukromé obchodní akademii, 1 rok na gymnáziu, 8 let v jazykové škole, 5 let na SŠ Druhá)

*Vzdělání:* PedF České Budějovice, obor ruský jazyk – dějepis, všeobecná státní jazyková zkouška z anglického jazyka

Ze všech dotazovaných pedagogů má Johana zřejmě nejbohatší zkušenosti s různými typy vzdělávacích zařízení. Nejspokojenější je však na současném působišti, a to zejména díky výbornému pracovnímu kolektivu: „*Já jsem na téhle škole nejspokojenější za celý svůj život, protože je tu nejlepší kolektiv lidí, kantorů, který tam pracuje. Pomáháme si vzájemně, jsme přátelé, nikdo se nesnaží nikomu škodit. Je to naprosto v pohodě a v klidu, co tam spoluvytváříme...*“ Ačkoli ji učení velmi baví a tato profese ji naplňuje, zmínila se i o jejích nevýhodách; Johana není příliš spokojená s chováním současné mladé generace: „*A potom vám chodí do školy děti, které nejsou ani vychované k tomu, aby pozdravily...které prostě neví, co je slušné chování, neví co to je úcta ke staršímu člověku, neumí sklapnout podpatky a podřídít se.*“ V tomto školním roce je Johana třídní učitelkou jedné z maturitních tříd, s těmito žáky má velmi dobrý vztah.



## **Střední škola Třetí**

*Charakteristika školy:* Obchodní akademie

*Počet žáků:* 310 (14 tříd)

*Počet vyučujících anglického jazyka:* 3

Na střední škole Třetí je kladen velký důraz na jazykovou výuku. Žáci zde studují povinně angličtinu a další cizí jazyk dle vlastní volby (němčinu, francouzštinu, ruštinu), oba jazyky v rozsahu čtyř hodin týdně v prvním ročníku, v každém dalším pak tři vyučovací hodiny týdně. Absolvent školy by měl v anglickém jazyce dosahovat úrovně B2 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, v druhém jazyce pak úrovně B1. Ve třetích a čtvrtých ročnících probíhá výuka vybraných předmětů v cizím jazyce. Jazyková výuka je na této střední škole podporována ve všech směrech: působí zde rodilí mluvčí, žáci se účastní zahraničních výměnných pobytů a poznávacích zájezdů do zemí, kde se mluví cílovým jazykem, apod.

### **Paní učitelka Nina**

*Délka učitelské praxe:* 8 měsíců (na této střední škole)

*Vzdělání:* PedF JČU, obor anglický jazyk – český jazyk

Nina nastoupila na střední školu Třetí po dokončení studia na pedagogické fakultě v září 2012. V době, kdy se účastnila výzkumu, vyučovala 8. měsíc. Je tedy nejméně zkušenou vyučující ze všech dotazovaných. Jako jediná se také věnuje i jiným předmětům než jen anglickému jazyku – vyučuje také český jazyk a okrajově i tělesnou výchovu. Nina je podle svých slov nadšenou učitelkou, její práce jí baví a má z ní radost. Učitelskou profesi považuje za velmi důležitou, současně však i zábavnou: „*Je tam vždycky hodně zábavy. Za tenhle rok už se mi asi čtyřikrát stalo, že jsem se rozbřečela smíchy...takže to opravdu stojí za to.*“ Se třídami, kde vyučuje je spokojená, s problémovými žáky se setkává zřídka. Nina naopak tvrdí, že se svými žáky má velice přátelský vztah. Dle jejích slov by dokonce „*bylo lepší, kdyby byl míň osobní. To si myslím, že je občas trochu na škodu, že bych možná dosahovala lepších výsledků, kdybych byla vzdálenější, méně přátelská a tak.*“ Učitelství je podle Niny poměrně náročná práce. Na druhou stranu je zdrojem mnoha zážitků a zábavných historek: „*I když chodím domů docela vyčerpaná, tak si pořád odnáším strašně zábavné historky.*“ Jedna z mála věcí, které se jí na této práci nelíbí, jsou platové podmínky, které

považuje za „*demotivační*“ a v budoucnu se velmi pravděpodobně stanou důvodem jejího odchodu z profese.

## 7.5 VÝBĚR METOD

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jak vybraní vyučující vnímají a reflektují vlastní vyučovací styl. Mareš (2013) uvádí, že pro zjišťování vyučovacích stylů lze využít kvantitativního i kvalitativního přístupu. Rozhodla jsem se tedy nejprve použít kvantitativní přístup, ale jelikož je v tomto případě cílem poznat jednotlivé případy do hloubky, byl zvolen i přístup kvalitativní. Kvalitativní výzkum definoval např. Creswell jako: „proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (1998, In: Hendl, 2008, str. 48)

Pro sběr dat byl nejprve využit dotazník, jehož výsledky refletovaly postoje vybraných učitelů a poukázaly na vyučovací styly, se kterými se tyto pedagogové nejvíce ztotožňují. Poté byl uskutečněn rozhovor, díky kterému bylo možné blíže poznat názory dotazovaných vyučujících a objasnit volby, které provedli v dotazníkovém šetření.

### 7.5.1 DOTAZNÍK

Dotazník je velmi běžnou metodou pro získávání dat, a to nejen v rámci pedagogických výzkumů. „Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají.“ (Pelikán, 2007, str. 105) Dle Pelikána je dotazník použitý v tomto výzkumu z formálního hlediska inventářem – položky v inventáři mají formu výpovědi (oznamovací věty), se kterými respondent buď souhlasí, nebo nesouhlasí. (Pelikán, 2007)

Dotazník sestává z pěti sekcí, které korespondují s ústředními součástmi vyučování, jak je definoval Fenstermacher a Soltis: metody, žáci, učivo, cíle a interakce (viz. kapitola 3.2). Do každé sekce bylo přiřazeno 9 výpovědí, které byly formulovány na základě přístupu výše uvedených autorů a jejich typologie vyučovacích stylů prezentované v českém překladu publikace *Thinking About Education: Approaches to Teaching (Vyučovací styly učitelů)*. V rámci každé sekce tedy byly respondentům nabídnuty tři výroky charakterizující exekutivní

(manažerský) vyučovací styl, tři výroky typické pro facilitační vyučovací styl a tři výroky reprezentující liberální styl v náhodném pořadí. Účastníci výzkumu měli za úkol zvolit si právě tři výroky, které byly nejbližší jejich pohledu na vlastní vyučovací styl. Dále dotazník obsahoval pět identifikačních otázek týkajících se dosaženého vzdělání daného respondenta, délky pedagogické praxe, vyučovaných předmětů, současného zaměstnání a kontaktních informací.

Cílem dotazníkového šetření byla přibližná identifikace vyučovacího stylu daného učitele na základě zjištění některých postojů a názorů daného respondenta na jeho vlastní vyučování. Plné znění dotazníkového šetření lze nahlédnout v příloze č. 1.

Ukázka z dotazníku:

*Sekce 1 – Metody: Vyberte si právě 3 tvrzení, která jsou Vám nejbližší:*

- *Domnívám se, že při frontální výuce nedosahuji tak dobrých výsledků jako při výuce individuální.*
- *Ve svých hodinách používám zejména ověřené vyučovací metody.*
- *Jsem tolerantní vůči chybám, které žáci dělají.*
- *Není pro mne důležité, jakým způsobem žák vědomosti získá, ale k jakému účelu je v budoucnu využije.*
- *Preferuji jasnou strukturu hodiny, se kterou také seznamuji žáky.*
- *Žáci by měli získávat poznatky zejména skrze vlastní poznávání, představování a tvoření.*
- *Akceptuji různorodé učební styly i kvalitu práce svých žáků.*
- *Nové poznatky musí být získávány takovým způsobem práce, který odpovídá charakteru učiva.*
- *Ve svých hodinách upřednostňuji předepsané metody před naplňováním individuálních potřeb žáků.*

Odkaz na online dotazník byl vždy respondentům zaslán jeden či dva dny před konáním rozhovoru, aby měl každý z nich své volby v živé paměti a mohl se k nim ještě podrobně vyjádřit během reflexe výsledků dotazníkového šetření na začátku rozhovoru.

### 7.5.2 ROZHOVOR

Po vyplnění dotazníku byl s každým účastníkem výzkumu proveden rozhovor. Jednalo se o hloubkový rozhovor (*in-depth interview*), který je možné definovat jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 159). Rozhovor vycházel z předem připravených otázek a témat, lze ho tedy označit za polostrukturovaný.

Patton (1990; in Hendl, 2008, str. 167) rozlišuje celkem šest typů otázek, které mohou být různě časově situované. Z těchto typů se v předkládaném rozhovoru objevují 3 typy otázek: otázky vztahující se k názorům, otázky o pocitech a otázky vztahující se ke zkušenostem nebo chování. Všechny položky jsou orientované do přítomnosti.

Pro ověření srozumitelnosti a stanovení vhodného počtu otázek byl ještě před započítáním výzkumu proveden pilotní rozhovor s jednou vyučující střední školy. Pilotní rozhovor nebyl nahráván, byl pouze sledován čas potřebný na provedení rozhovoru a byly zaznamenávány poznámky, připomínky a případné problémy s porozuměním k jednotlivým položkám. Po provedení pilotního rozhovoru byl počet otázek předkládaných respondentům výrazně redukován, některé otázky byly přeformulovány, případně k nim přibyly doplňující otázky. Změnilo se také pořadí jednotlivých položek.

Otázky jsou rozdělené na hlavní, které jsou označeny číslem, a doplňující (rozšiřující), které jsou označeny odrážkou. Doplňující otázky byly respondentům kladeny v případě, že se k dané problematice nevyjádřili již v rámci odpovědi na otázku hlavní.

- 1) *Jak jste spokojen/a s Vaší profesí? Co Vám přináší?*
  - *Co se Vám na ní nelíbí? Co byste změnil/a?*
- 2) *V čem splňuje učitelská praxe Vaše představy o učitelské profesi před nástupem do zaměstnání? V čem je naopak nesplňuje?*
- 3) *Co je Vaší největší prioritou při vyučování?*
- 4) *Co nejvíce ovlivňuje způsob, jakým vyučujete?*
- 5) *Snažíte se učit žáky víc, než je obsaženo v ŠVP?*
  - *Máte pocit, že jim předáváte nějaké hodnoty a postoje?*
- 6) *Jaké používáte didaktické materiály?*
- 7) *Jaká máte kritéria pro známkování a hodnocení?*

- *Např. známkujete na základě individuálního pokroku žáka, srovnáváte výsledky jednotlivých žáků s ostatními ve třídě či v jiných ročnících, nebo pouze podle dané/Vámi vytvořené škály?*
  - *Jak žáci na Váš styl známkování reagojí?*
- 8) *Jaké používáte ve výuce tresty?*
- *Jaký mají na žáky efekt?*
- 9) *Jak jste spokojena se vztahem, který jste si se svými žáky vytvořil/a?*
- 10) *Jak zohledňujete při výuce různé styly učení žáků?*
- 11) *Co je pro Vás v téhle práci největší motivací?*
- 12) *Bez čeho byste se neobešel/neobešla a co Vám naopak vadí?*
- 13) *Co je pro Vás největší odměnou?*

Tyto tazatelské otázky byly vybrány z toho důvodu, že se týkají jednotlivých aspektů vyučování, jak je popsal Fenstermacher a Soltis, přičemž tato témata v nich nejsou explicitně vyjádřena (např. odpovědi na otázky zjišťující priority, odměnu či motivaci reflektovaly cíle daného pedagoga). Záměrem rozhovoru bylo objasnit volby položek, které respondenti provedli v dotazníku a skrze vyjadřování názorů a postojů k jednotlivým výpovědím, které byly uvedeny v dotazníku, získat více informací o daném učiteli a jeho vyučovacím stylu. Dále pak pomocí několika postojových otázek zjistit jeho vztah k učitelské profesi a názory na některé její aspekty a zároveň potvrdit či vyvrátit pravdivost informací získaných v dotazníkovém šetření.

Na začátku každého rozhovoru ještě před položením připravených otázek byla provedena reflexe dotazníkového šetření. Každý respondent byl dotazován, zdali byly jeho volby v jednotlivých sekcích jednoznačné či zda váhal, kterou položku označit. Pokud respondent označil volbu za obtížnou, byl vyzván, aby si vybral další alternativy a zdůvodnil je. Dále byli účastníci tázáni, které z položek jim přijdou nejzajímavější, nejvýstižnější pro jejich vlastní přístup k vyučování či naopak, které považují za naprosto nesmyslné. Někteří respondenti se vyjádřili pouze k několika svým volbám, někteří z nich naopak okomentovali i výpovědi, které si nezvolili.

Všechna setkání s respondenty proběhla na školách, kde vyučují. Každému z nich byla stručně představena připravovaná diplomová práce a objasněn koncept vyučovacích stylů. Dále jim byly prezentovány jejich výsledky dotazníkového šetření s komentářem k jednotlivým položkám i k jejich celkovým výsledkům. Nejkratší setkání trvalo 50 minut,

nejdelší pak 2,5 hodiny. Nahrávány byly pouze úseky, kdy se dotyčný vyučující vyjadřoval k dotazníku či odpovídal na kladené otázky. Nahrávky jsou tedy různě dlouhé: nejkratší rozhovor (Petr) trval 16 minut, nejdelší (Daniela) 50 minut. Průměrná délka nahrávky je 31 minut.

### 7.5.3 TRANSKRIPCE

Aby bylo možné získaná data analyzovat, bylo nutné jednotlivé rozhovory převést do písemné podoby. Jelikož se tento výzkum soustředí zejména na obsahově-tematickou rovinu, nebylo nutné provádět fonetickou či komentovanou transkripci. Mluvený projev byl očištěn od rušivých elementů (přeřeky, zakoktání); často opakovaná slova, která nenesou význam (např. *prostě, vlastně*) byla v transkripci zcela vynechána, hovorová a nespisovná čeština byla přepsána do spisovné formy. Výrazné prostoje a pauzy v odpovědích respondentů byly v textu zaznamenány na příslušném místě takto: (pauza). Některé věty byly upraveny i stylisticky. Hendl tento typ přepisu označuje *doslovná transkripce* (2008, str. 208). Kompletní transkripty všech rozhovorů včetně příslušných nahrávek jsou přiloženy na CD.

Ukázka transkriptu:

*Daniela: Já se jich na něco zeptám a říkám: “Když jdete po Václaváku, tak to tam máte napsáno na každém rohu „jewellery“. Takže jak to, že nevíte, jak se řeknou klenoty? A oni: “Aha, no jo jo jo...” Takže spíš tohle, než že bych zohledňovala... Pak samozřejmě ty nejrůznější poruchy učení...ty se musí zohledňovat, ale to je trošku asi něco jiného. Takže myslím si, že to nezohledňuju, že bych věděla, že někdo má fotografickou paměť nebo... Takže spíš střídat styly tak, aby si každý mohl vybrat a... (pauza)*

*KH: Takže skrze různé metody...*

*Daniela: Skrze různé metody..no no... (pauza)*

*KH: ...se snažit oslovit děti..*

*Daniela: Tak, tak..no no no... Včetně takových těch her, které zdánlivě nemají s jazykem nic společného, kde mají pantomimicky předvést nějaké slovíčko..kdy zase si myslím, že to je přesně to, aby... A někteří říkají „To je blbý, to já nechci“ a já říkám „No ne, to si uvědom, že tady ztratíš zábrany a je to, co člověk potřebuje v tom jazyce,*

*ztratit zábrany... “ A je fakt, že někdy, když hrajeme tu hru jsou rádi, že nemusí vysvětlovat, ale že mohou předvádět pantomimicky, protože by to neuměli vysvětlit. Ale to vůbec nevadí, to je právě na tom právě na tom docela zajímavý. Někdy zůstávám koukat, jak jsou schopní ve své fantazii si to vymyslet. Já samozřejmě vždycky vybírám taková slova, která se dají nakreslit, dají vysvětlit, dají předvést...Ne žádné abstraktní věci. Takže i tohleto je v podstatě spojené s tím, že jako to jsou metody, kdy...můžou... (pauza)*

*KH: ...mohou si to vyzkoušet...*

*Daniela: No no no no...*

#### 7.5.4 ANALÝZA TEXTU

Pro analýzu dat získaných během rozhovorů byl použit software MAXQDA 11 a systém otevřeného kódování. Jedná se o techniku analýzy textu, kdy jsou údaje získané během výzkumu rozděleny na významově koherentní jednotky a poté znovu organizovány jiným způsobem do nových celků. Každé takové jednotce je přidělen určitý kód (slovo, slovní spojení, fráze), který ji charakterizuje a tím také odlišuje od všech ostatních. (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 211, 212)

#### **Kódy použité pro analýzu rozhovorů s vyučujícími:**

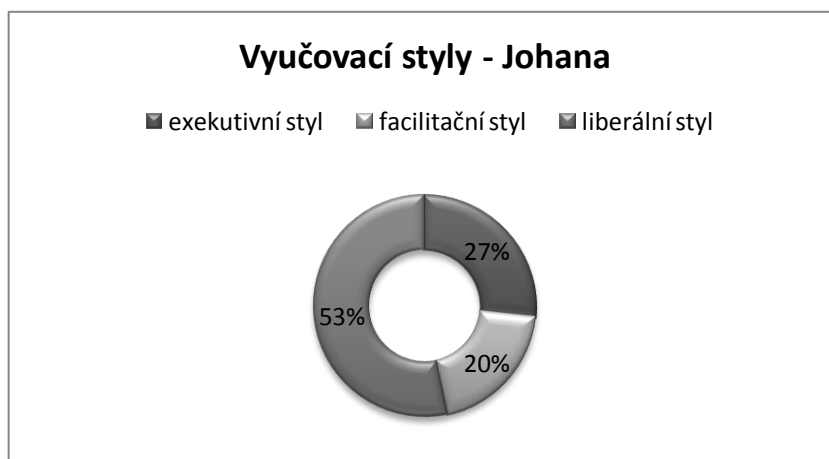
Vlivy na způsob výuky, individuální přístup známkování a hodnocení, chyby a tolerance chyb, angličtina jako prostředek ne cíl, propojení učiva se skutečným životem, formování myšlení žáka, předávání hodnot a postojů žákům, cíle ve výuce angličtiny, situace v rodině žáka, kázeň žáků, motivování žáků, motivace učitelů, nespokojenost s profesí, platové podmínky, výhody profese, široká škála metod, pocit uspokojení z vykonávané práce, vztah se žáky

## 8. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ A ROZHOVORŮ

Při vyplňování dotazníku se všichni respondenti řídili zadanými instrukcemi – v každé sekci tedy vybrali právě tři tvrzení, která považovali za nejvýstižnější. Celkem tedy každý z nich vybral 15 výroků reprezentující exekutivní, facilitační či liberální styl. Následující část je věnována rozboru výsledků jednotlivých vyučujících a jejich interpretaci. Snaží se zodpovědět základní výzkumnou otázku: **Jak učitelé angličtiny vnímají vlastní vyučovací styl na základě svých hodnot, přesvědčení a postojů k profesi?**

Cílem této interpretace není zachytit skutečný stav, tedy objektivně definovat vyučovací styl jednotlivých pedagogů, ale pouze na základě jejich subjektivní percepce vlastního vyučovacího stylu vytvořit jakýsi portrét každého z nich. Vyučující jsou seřazeni podle délky jejich učitelské praxe – od nejdelší (Johana) po nejkratší (Nina). Souhrnné výsledky dotazníkového šetření jsou k nahlédnutí v příloze č. 2.

### 8.1 JOHANA



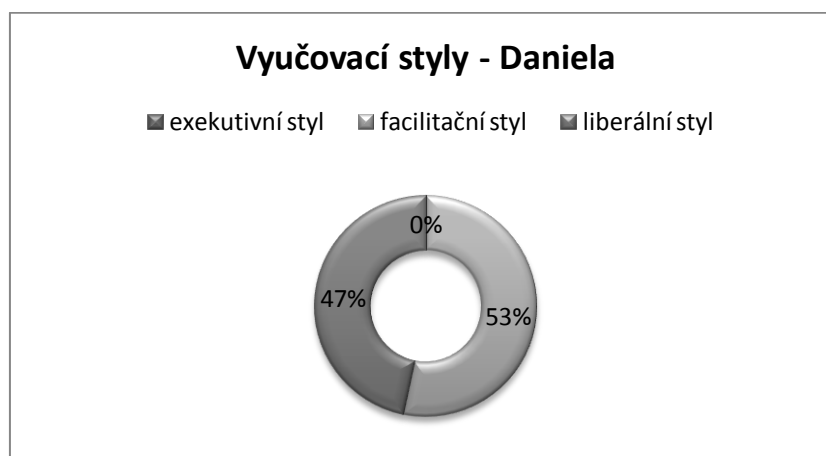
Johana se celkově profiluje spíše jako liberální učitelka, nicméně u této vyučující dochází k výraznému rozrůznění stylů v rámci jednotlivých složek vyučování: v sekcích *Metody*, *Žáci* a *Interakce* u ní převažují tvrzení typická pro liberální styl, avšak v sekci *Učivo* dominuje styl exekutivní.



Podle Johaniných odpovědí v rozhovoru i dle jejího výběru položek v dotazníku lze soudit, že jako svůj největší úkol v rámci školy vidí předávání vědomostí žákům: „*Myslím si, že všechny možné ty výchovné cíle jsou pro mne spíš vedlejší, i když ne úplně nepodstatné. Ale v podstatě tam potom jde o to, že oni musí předvést nějaký výsledek vzdělávání a o to tam jde nejvíc.*“ Tento názor je jistě z velké části ovlivněn tím, že Johana vyučuje na střední škole a připravuje své žáky na maturitní zkoušku, která je pro mnohé z nich také nejvyšším dosaženým vzděláním. Je pro ni tedy velmi důležité, aby žáci uspěli. Částečně je však tento postoj podložen i faktem, že Johana považuje úspěchy a neúspěchy žáků za výsledek práce jejich učitele: „*My jako kantoři, jsme hodnoceni tím, jak dopadnou naši studenti u maturitní zkoušky. To znamená, pokud já bych je učila věci, které budou vyloženy jim k užtku, rozšiřovala jim slovní zásobu, dělala ty hodiny hodně konverzační a vynechala tu přípravu na ty testy, (...) tak zkrátka by mi ti studenti neuspěli. (...) Nicméně ta maturitní zkouška není jenom jejich zkouška, ale je to v podstatě i důkaz kvality mé práce.*“ Z těchto tvrzení je patrné, že Johana vnímá oblast učiva převážně manažersky.

V sekci *Cíle* zvolila Johana položky reprezentující všechny tři vyučovací styly. Z rozhovoru však vyplynulo, že se v rámci této kategorie kloní spíše k liberálnímu stylu. Ve svých hodinách se snaží zejména zprostředkovat žákům vědomosti a poznatky, které budou moci jednou využít ve svém budoucím životě a povolání: „*Protože ten student od nás odejde do praxe a musí být vybaven takovými znalostmi, aby se v té praxi uplatnil. (...) pro mě je důležité to, co v té škole získá, jak to potom jednou využije v tom svém životě.*“. Zároveň se snaží u žáků rozvíjet samostatnost: „*A hlavně oni by se v té škole měli naučit, pracovat tak, že oni něco musí vytvořit, něco musí do té školy přinést, oni musí sami něco zpracovat.*“ Navíc se jim během vyučování snaží předávat hodnoty a postoje, kterých se jim často v rodině nedostává: „*Že třeba i si uvědomí, co je dobře a co je špatně, protože i ty situace v dnešních rodinách, které jsou – zvlášť na naší škole - ne úplně funkční u mnoha studentů, takže o ten postoj nebo názor toho učitele je pro ně velice důležitý, protože v té rodině se třeba ani nikdo k ničemu nevyjadřuje, co by ten student třeba potřeboval slyšet.*“

## 8.2 DANIELA



Daniela v dotazníku volila tvrzení zastupující výhradně facilitační a liberální vyučovací styl, která jsou navíc velmi vyvážená i v rámci jednotlivých aspektů vyučování. Během rozhovoru však prohlásila, že v případě možnosti výběru více položek by se v rámci kategorie *Cíle* přiklonila i k tvrzení „Ve výuce se soustředím zejména na dobré zvládnutí učiva žáky“, které je typické pro styl exekutivní.

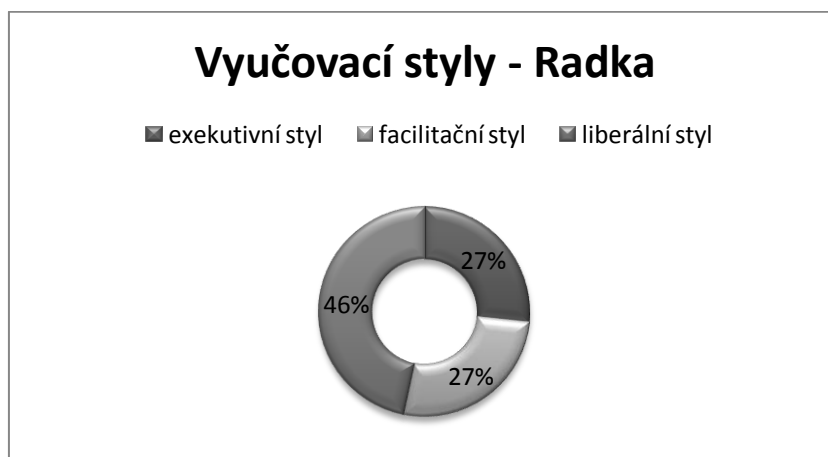
V sekci *Metody* se Daniela pozastavila i nad tvrzením, které si původně nevybrala: „Ve svých hodinách používám zejména ověřené vyučovací metody“. Tento fakt označila za naprosto samozřejmý, a tudíž toto tvrzení nepovažovala pro účely tohoto výzkumu za výstižné. Z dalších komentářů a reakcí na jiné otázky navíc vyplynulo, že ke svým hodinám přistupuje velmi kreativně, aktivně a je otevřena novým nápadům, které často získává i od svých žáků. Takovouto inspiraci považuje za nejužitečnější, protože reflektuje zájmy a potřeby dané věkové kategorie a motivuje tak žáky ke studiu. Z hlediska motivace Daniela zdůraznila i toleranci k chybám: upozornila, že ta je nezbytná zejména při vyučování cizího jazyka. Navíc připomněla, že: „Obzvlášť na základní škole jde o to, aby děti ke všem předmětům, a zejména jazykům, získaly vztah, aby se jich nebály.“

Při diskuzi nad položkou „žáci by měli získávat poznatky zejména skrze vlastní poznávání, představování a tvoření“, se kterou Daniela plně souhlasí, se však pozastavila nad přístupem a především výrazným nezájmem současných žáků základních škol. Ačkoli se snaží vymýšlet pro děti zajímavé a tvořivé aktivity a úkoly, nedosahuje kýžených výsledků.

V rámci oddílu *Žáci* se Daniela prezentuje jako spíše liberální vyučující. Během vyučování se snaží o to, aby její žáci dospěli v plnohodnotné členy společnosti, kteří jsou

cílevědomí a pracovití, zároveň však mají úctu k druhým lidem, pravidlům soužití a fair-play. Považuje za důležité, aby její žáci „hlavně věděli, co chtějí“.

### 8.3 RADKA



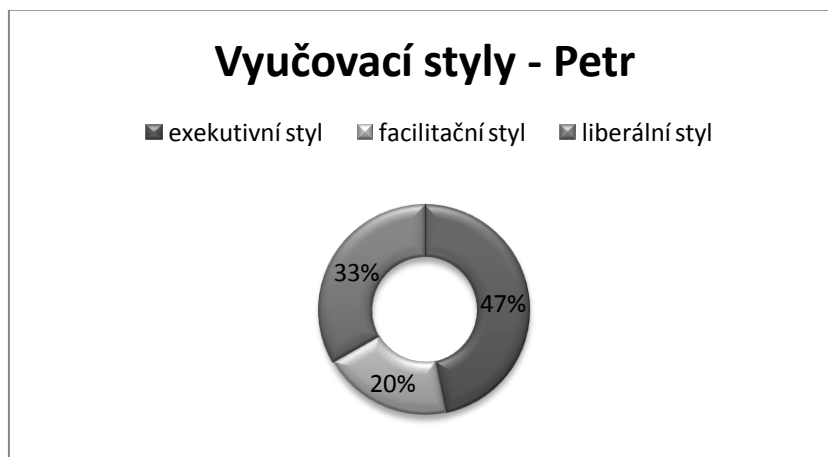
Ačkoli u Radky dle jí vybraných tvrzení převažuje liberální styl, poměr zastoupení všech tří stylů je u ní nejvyrovnanější ze všech dotazovaných učitelů. Stejně jako Johana vnímá určité rozdíly v přístupech k jednotlivým aspektům vyučování.

V sekci *Metody* se Radka profiluje jako převážně facilitační vyučující. Je velmi tolerantní vůči svým žákům, jejich stylu a rychlosti práce. I když v kategorii *Žáci* zvolila především položky charakteristické pro liberální styl, v rozhovoru se několikrát vrátila k pojmu *individuální přístup*: „(...) na ně pohlížím jako na individuality...snažím se k nim přistupovat způsobem tímto...to znamená velmi individualisticky. (...) To znamená, nesnažím se potom ke každému žákovi přistupovat úplně stejně...preferuji to, kdo, co a jak potřebuje...a jak to potřebuje mít naservírováno.“ Radka se tedy snaží vyjít každému žákovi vstříc, respektovat individuální rozdíly mezi žáky, umožnit každému z nich, aby se mohl aktivně zapojit do hodiny a rozvíjet tak své znalosti a vědomosti. Tato vyučující si dobře uvědomuje, že každý žák je jiný, mimo jiné i tím, jakým způsobem se nejlépe učí. I proto se snaží oslovit a zaujmout své žáky různými způsoby a umožnit jim tak co nejsnadnější učení: „V rámci struktury té hodiny se snažím použít všechny typy materiálů, aby vyhovovaly různým učebním stylům.“

Dobré zvládnutí učiva žáky považuje Radka za velmi důležitou součást vyučování. Za nejdůležitější aspekt však nepovažuje množství látky, které se žáci učí, ale hloubku

porozumění, případně schopnost tyto znalosti využít pro osobní rozvoj žáka. V rámci výuky se také snaží předávat žákům určité hodnoty, morální postoje a formovat jejich myšlení a uvažování. Takový přístup je podle Radky nejlepší aplikovat zejména v hodinách občanské výchovy, základů společenských věd, základů psychologie a sociologie „*kde přímo na konkrétních příkladech, které mohou být uvedeny do diskuze, lze formovat myšlení, usuzování a morální jednání žáků – jak by žák jednal v případě, že by se to a to stalo. Ve společnosti, nebo u nich ve třídě. Tam je prostor k té diskuzi a tam s potom opravdu formuje to myšlení žáka, než je tomu třeba při výuce cizích jazyků.*“ Ačkoli jazykovou výuku nepovažuje za nejvhodnější prostor pro formování myšlení žáků, přiznává, že i v rámci hodin anglického jazyka je to možné: „*Ale i tam to samozřejmě při určitých tématech...na to se dá samozřejmě narazit. Čteme něco a tak nejenom, že to čteme a překládáme, ale zamýšlíme se i samozřejmě nad tím, co to říká. Kulturní odlišnosti, z jiných zemí, různé sociální skupiny. Čteme o rodinách – v Bengálsku, o rodině v Americe...tak se nad tím zamýšlíme.*“ V závislosti na úrovni znalostí žáků a probíranému tématu je tedy možné v rámci hodin cizího jazyka rozvíjet a formovat myšlení žáků, přemýšlení v souvislostech, respektování odlišných kultur a názorů, apod. Tento přístup k vyučování vykazuje typické rysy liberálního stylu.

#### 8.4 PETR



Jako jediný z dotazovaných vyučujících se Petr na základě jím vybraných tvrzení vnímá jako učitel-manažer. Je velmi precizním učitelem, který se svědomitě řídí kurikulárními dokumenty, snaží se zejména předat žákům předepsané penzum znalostí a vědomostí a jeho

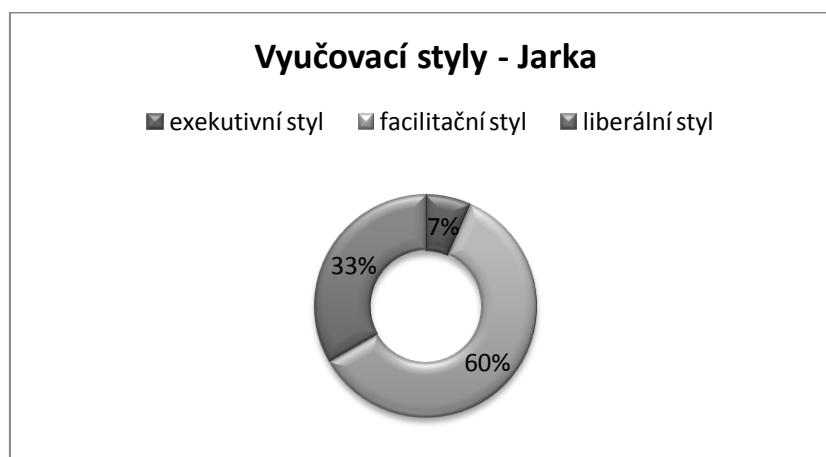
hlavním cílem je, aby jeho žáci uspěli u maturitní zkoušky – tedy aby prošli standardizovanými testy.

Petr se při výuce nesnaží být výrazně kreativní, drží se zejména doporučených a ověřených vyučovacích metod, používá: „*ty, které jsou doporučené knížkou, teacher's bookem a tak dále s tím, že tam zkouším dát nějakou svojí invenci, ale ne moc. Držím se více méně toho, jak je koncipovaná lekce v učebnici.*“ Pro tohoto vyučujícího je tedy primárním cílem předat žákům určité množství znalostí, které je dáno vzdělávacím programem. Ve svých hodinách výrazně neexperimentuje, věří, že nejlepší výsledky přinesou ověřené metody, vyzkoušené didaktické materiály a předepsané učivo. Jeho přístup tedy skutečně koresponduje s rysy exekutivního stylu.

V sekci *Žáci* se však Petr vnímá spíše jako liberální vyučující. Je pro něj velmi důležité předat svým žákům co nejvíce znalostí a vědomostí, zároveň se však snaží směřovat je tak, aby se ve škole i v životě chovali a jednali morálně a spravedlivě: „*Nevím, jestli je [hodnoty a postoje] přímo předávám, ale snažím se jim trošičku něco k tomu říct, když třeba narazíme v rámci tématu, tak se trochu snažím v rámci chování či interakce mezi studenty – když vidím, že je tam nějaký problém, když se třeba někdo někomu směje nebo tak, tak se do toho snažím trošičku zasáhnout.*“ Ve svých hodinách, stejně jako jeho kolegyně Radka, uplatňuje individuální přístup k žákům. Aby se jim podařilo dosáhnout co možná nejlepších výsledků, využívá během hodin rozmanité metody a způsoby práce s žáky: „*Někdy jim dávám třeba víc času, pokud potřebují, snažím se jim individuálně pomoci při některých úkolech, snažím se monitorovat během samostatné práce, dávat jim pomoc a feedback, nějak je nasměrovat.*“

V rámci kategorie *Interakce* si Petr zvolil výroky odpovídající všem třem vyučovacím stylům. Objevila se zde však určitá diskrepance mezi jeho volbami „Domnívám se, že nejefektivněji probíhá výuka ve třídě, kde si učitel udržuje od žáků určitý odstup.“ a „Je pro mne důležité vypěstovat si s žáky přátelský vztah.“. Z těchto dvou tvrzení by bylo možné usuzovat, že přestože si Petr myslí, že v ideálním případě by mezi učitelem a žáky měla být určitá distance, upřednostňuje přátelské vztahy se žáky. On sám vzájemné vztahy se svými žáky označuje jako „korektní“ a je s nimi, i přes občasné drobné problémy v některých třídách, spokojen.

## 8.5 JARKA

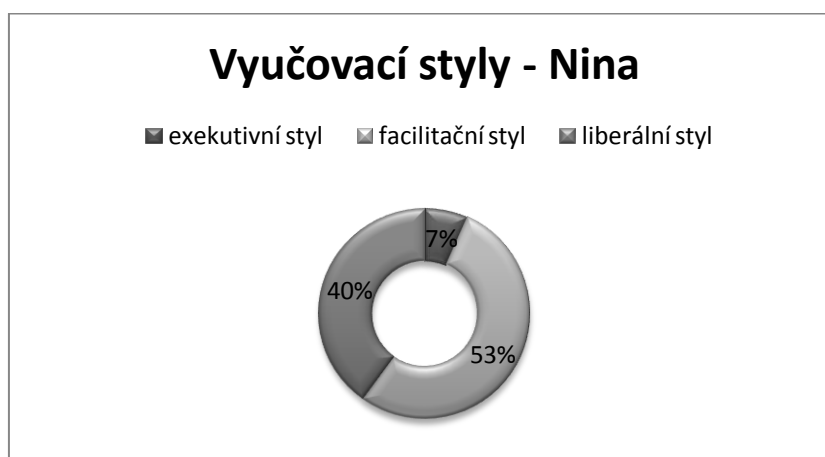


Dle výsledků dotazníkového šetření vnímá Jarka svůj vyučovací styl jako převážně facilitační; tento styl se v rámci jejích odpovědí navíc prolíná všemi aspekty vyučování. Pouze v sekci *Metody* však není kombinován s liberálním stylem, objevuje se zde tvrzení typické pro styl exekutivní - „Preferuji jasnou strukturu hodiny, se kterou také seznamuji žáky.“ Jarka se tímto způsobem snaží zpřehlednit svým žákům systém hodin (jak jdou za sebou tematicky, zdali jsou zaměřené na nějaké konkrétní kompetence nebo na faktické znalosti apod.) a tak jim i nastínit systém přípravy na hodiny anglického jazyka: „(...) když začínám nové téma, nebo budu následující hodinu začínat nové téma, nebo novou gramatiku, tak to žákům říkám – říkám jim, co je čeká, že dokončujeme tuto lekci, že následujících x hodin budeme brát novou lekci. To pro ně znamená, že budou psát nějakou písemnou práci. Dále je vždy seznamuji s tím, že ne každá ta vyučovací hodina, ale vůbec v celkovém kontextu – v mém dlouhodobém nebo krátkodobém plánu je, že tam bude třeba nějaký poslech, nějaká slohová hodina a proto mi teď děláme toto – protože příště mám naplánovanou nějakou slohovou, listeningovou nebo jakoukoli jinou hodinu – a proto děláme právě tohle. Musí vidět, že člověk jen nevymýšlí nějaké ad hoc situace na jednu konkrétní pětáctýřicetiminutovku.“

Jarky přístup k vyučování a k žákům je velmi tolerantní, se svými žáky se snaží pěstovat přátelské vztahy. Uvědomuje si, že žáci na střední školu přicházejí s velmi rozdílnými znalostmi cizího jazyka a ne každý z nich má dostatečné ambice, píli a schopnosti na to, aby se mu podařilo dosáhnout požadované výstupní úrovně. I proto se Jarka snaží respektovat osobnost každého svého žáka, jeho zájmy, potřeby a problémy. Do určité míry je Jarčina tolerance zřejmě způsobena povahou vyučovaného předmětu „*Já to vidím tak, že prostě jsme jenom lidi a angličtina, když to člověk vezme globálně, je jenom takový střípeček*

*z jejich nejen vzdělávání, ale obecně celého života.*“ Její způsob vedení hodin a motivování žáků je pak výrazně ovlivněn tím, jak Jarka sama jazykovou výuku vnímá: *(...) pokud chce ten žák nějakým způsobem uspět, chce uspět v životě, chce být profesně úspěšný, tak tu angličtinu k tomu nezbytně potřebuje. (...) angličtina je nějaký prostředek k tomu, aby se tady uchytli, angličtina samozřejmě není cíl.*“ Z těchto výroků je patrné, že Jarka chápe anglický jazyk zejména jako prostředek pro osobní a kariérní růst každého jedince. Snaží se své žáky ke studiu motivovat tím, že jim vysvětluje, proč je pro ně tento předmět důležitý, jaké má praktické a profesní využití a jak mohou díky cizímu jazyku poznávat okolní svět i sami sebe. Zatímco v rámci přístupu k žákům Jarka inklinuje spíše k facilitačnímu vyučovacímu stylu, v kategorii *Cíle* se u ní zdá být výraznější styl liberální.

## 8.6 NINA



Nina je nejmladší a nejméně zkušenou vyučující ze všech dotazovaných. Dále ji odlišuje i fakt, že kromě angličtiny učí i český jazyk, což se projevilo v některých jejích odpovědích v rámci rozhovoru.

Stejně jako v předchozích případech, ani u Niny se v rámci dotazníkového šetření nestal žádný vyučovací styl jednoznačně dominantní v žádném aspektu vyučování. Volila zejména tvrzení korespondující s facilitačním a liberálním stylem, jediná položka typická pro exekutivní styl byla vybrána v sekci *Žáci*: „Všechny žáky ve třídě považuji za rovnocenné. Dávám všem stejné podmínky na zvládnutí požadavků daného předmětu.“ Jelikož byla jedinou vyučující, která se s tímto tvrzením ztotožnila, byla požádána o objasnění své volby: „*Já si myslím, že to je snad úplně nutné. Že to snad je i v nějakých školských zákonech, že*

*všichni žáci mají stejné podmínky. Určitě to tak je a myslím si, že když k tomu nedochází, tak většinou, když ten žák nemá sám tu iniciativu. Ale vždycky všichni mají nějaké základní stejné podmínky plus ještě bych řekla, že jim vycházím vstříc, když se ozvou. Myslím si, že školství by mělo tak fungovat vždycky...už asi proto jsem s tím souhlasila.“*

Velmi výrazně se do výběru položek v dotazníku promítl například způsob, jakým Nina vnímá své vztahy se žáky. Ačkoli měla před nástupem do zaměstnání jasnou představu o tom, jak se bude ke svým žákům chovat (dle jejího popisu by pak její chování k žákům bylo typické pro exekutivní vyučovací styl), tento záměr pro ni nebylo možné uskutečnit. V současnosti je se svým vztahem k žákům celkem spokojena, ale má i určité výhrady: „*No, myslím si, že by určitě bylo lepší, kdyby byl miň osobní. To si myslím, že je občas trochu na škodu, že bych možná dosahovala lepších výsledků, kdybych byla vzdálenější, méně přátelská a tak. Ale jak říkám – ten můj styl hodně vychází z mojí osobnosti, je pro mě těžké to nějak ovlivňovat. I když jsem opravdu měla záměr chovat se jinak, tak mi to nevyšlo. Chtěla bych to dělat jinak, ale zatím to neumím.*“ Nina se ve výuce anglického jazyka snaží přistupovat k žákům jako k jedinečným osobnostem, respektovat jejich zájmy a potřeby. Často proto připravuje obsah vyučovacích hodin své třídy „na míru“ dle přání a potřeb daných žáků. Takto se je snaží zejména motivovat k učení skrze témata, která jsou pro ně zajímavá, aktivně je zapojit do procesu rozhodování a poté do průběhu samotné vyučovací hodiny: „*Takže pakliže tady dneska máme ten školní vzdělávací program tak jako volnější, tak se to snažím využívat a snažím se třeba i domluvit, co bychom mohli dělat. V rámci těch hodin toho cizího jazyka je to strašně jednoduché. Tam se můžeme přímo zaměřit na nějaké téma, které je pro nás aktuální, nebo se podívat na díl našeho oblíbeného seriálu a projet to s titulky. A tím, že je to něco, co je baví a zajímá tak mi přijde, že je to mnohem efektivnější než si pouštět písničku z roku 90, kterou si nikdo z nich nepamatuje a půlka z nich u toho usíná nebo dělá něco pod lavicí. (...) Ale kdykoli je ta možnost, tak stejně se jich ptám „Chtěli byste spíš tohle nebo tamto?“ Asi protože si myslím, že je důležité, aby měli i tu možnost...i měli ten pocit, že to byla jejich volba, protože pak za to mají i větší zodpovědnost.“*

Za nejdůležitější cíle vyučování Nina nepovažuje předání určitého objemu znalostí žákům. Je pro ni důležitější jim vysvětlit důležitost dalšího vzdělávání a rozvoje osobnosti, který je v dnešní době nezbytný, nejen aby se člověk byl schopný prosadit ve svém budoucím zaměstnání, ale také aby se stal užitečným a hodnotným článkem společnosti. Během svých hodin se Nina také snaží rozvíjet charakter, toleranci a morální jednání svých žáků: „*Myslím si, že právě jak jsem říkala, třeba o tom, jak toleruji chyby, tak naopak netoleruji to, když se*



*k sobě chovají nějak špatně. Přijde mi, že jestli tedy jsem pedagog ve smyslu, že bych měla vychovávat, tak už nevychoávám v tom smyslu „nejez mi tu při hodině“, „koukej pozdravit“ a „vyndej ruce z kapsy“. To už si myslím, že v tomhle věku nezachráním. Spíš se snažím právě o to, aby z té školy odcházeli jako tolerantní osobnosti. To mi přijde v dnešní době hodně důležité.“*

V rámci vnímání učiva, cílů i metod prezentovala Nina v dotazníku i v rozhovoru názory a postoje, které se shodují převážně s rysy facilitačního a částečně liberálního vyučovacího stylu.

## 9. VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

Předchozí kapitola se zabývala zejména hledáním odpovědi na hlavní výzkumnou otázku, na základě názorů a postojů vybraných vyučujících zjišťovala, ke kterému z vyučovacích stylů tuto učitelé inklinují. Následující část se zabývá dalšími tématy, která se zdála být pro dotazované pedagogy v rámci jejich profese nejvýznamnější a během rozhovorů byla nejčastěji zmiňována.

### 9.1 NÁROČNOST PROFESE

Během rozhovorů se někteří vyučující spontánně vyjadřovali k jednomu z nejdiskutovanějších témat týkajících se učitelské profese – platovým podmínkám. Dotazovaní učitelé tento fenomén úzce spojují právě s náročností své profese a shodují se na tom, že pokud učitel pracuje s nasazením a své profesi se plně věnuje, pak současné platové ohodnocení pedagogů není adekvátní: *„Ale přijde mi šílené, že moje práce je náročná, moje práce je důležitá pro celou společnost a já v podstatě když zaplatím nájem, tak z toho zaplatím ještě jídlo, ale že bych ušetřila na dovolenou, o tom nemůže být řeč. Z tohoto hlediska mi to přijde hrozně špatně ohodnocené.“* V jednom případě byla také naznačena možnost odchodu z profese právě z důvodu nedostatečného finančního ohodnocení, které respondentka pocituje jako velmi demotivující: *„(...) do budoucna přemýšlím nad tím, že bych odešla hlavně kvůli těm penězům. Kdyby ten plat byl alespoň o třetinu vyšší, tak si myslím, že bych ve školství zůstala určitě navždy, a že bych se cítila dost ohodnocená na to, jaká je ta práce.“*

Práce učitele není snadná. Náplň pracovní doby učitelů nezahrnuje pouze přímou vyučovací či výchovnou činnost, patří sem také příprava na vyučování, vedení předepsané pedagogické dokumentace, oprava písemných prací žáků, dozor nad žáky ve škole, spolupráce se zákonnými zástupci žáků, účast na poradách svolaných ředitelem školy, účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a mnoho dalších (Průcha, 2002, str. 34). Tyto součásti práce učitele se odrážejí do vnímání tohoto povolání samotnými pedagogy: *„Někdy je to také problém, když se toho nakupí víc. Je to hodně opravování, domácí příprava, rozvrh – ranní hodiny, odpolední hodiny...“, „Chodím domů docela vyčerpaná.“, „Nelíbí se mi to psychické vypětí, někdy je to poměrně psychicky náročné.“.*

Vypětí, které učitelé dennodenně zažívají, může být velmi stresující a vést až k pochybám o jejich budoucnosti ve školství a strachu ze syndromu vyhoření<sup>24</sup>: „*A nevím, zatím to zvládám...ale nejsem přesvědčená o tom, že třeba budu schopná ještě za pět, za deset let...před důchodem třeba takových výkonů. Myslím si, že vzhledem k energii, kterou má nějakým způsobem v tom starším věku, že třeba už nebudu ani schopná nějakých takových...vydat se tolik...vydat ze sebe tolik, jako člověk vydává teď.*“

Dle Průchy je náročnost učitelské profese způsobena i dalšími faktory, které jsou pro pedagogy nějakým způsobem zatěžující, přičemž se nemusí nutně objevovat přímo ve školní třídě. Patří sem například pracovní nespokojenost, problémy v učitelském sboru či ve vztazích s rodiči žáků se školskými úřady apod. (2002, str. 68)

Účastníci výzkumu vyjadřovali nespokojenost se svou profesí zejména v oblasti kurikula: „*Hodně se mluvilo o těch ŠVP. Tam si myslím, že to bylo hodně uměle vytvářené. Učitel, který chce učit jinak – chce používat jiné materiály, chce propojovat předměty, tak to dělal už před tím, než byla tahle změna. A kdo nechce, tak toho žádné takovéhle papíry nedonutí.*“, dále si vyučující stěžovali na přehnané administrativní požadavky: „*Vadí mi kolikrát ta strašná byrokracie. Takové to přepočítávání hodin, a jestli se třídnice proškrtává zleva doprava, nebo zprava doleva...to si vždycky říkám, že je trošku hloupé. Že se některé věci opravdu přehánějí.*“; „*V práci mi vadí hlavně Ministerstvo školství a jejich regule a nápady, které v podstatě znesnadňují financování škol, znesnadňují naši práci, přidávají nám administrativu. A vůbec celá politika českého státu vzhledem ke vzdělávání. To si myslím, že...to si zkrátka české školy nezaslouží. Nezaslouží si to čeští učitelé. Je to něco, co je naprosto odsouzeníhodné.*“ a přístup žáků ke vzdělávání: „*Já to asi nemůžu změnit, ale nelíbí se mi, že ty zkušenosti s těmi studenty jsou takové, že oni o vzdělávání nemají moc zájem. Velká část nemá o vzdělání zájem.*“ Nikdo z dotazovaných nevyjádřil nespokojenost s komunikací s rodiči žáků či výrazné problémy s komunikací v rámci učitelského sboru.

---

<sup>24</sup> Syndrom vyhasínání či vyhoření (*burnout syndrom*) je stav, kdy profesionál ztrácí zájem o svou práci, provádí ji jen rutinně a bez nadšení, výkon profese jej unavuje až vyčerpává atd. U učitelů to je spojeno hlavně s únavou z vyučování, s obavami ze styku s rodiči, se zklamáním z vlastní profesionální úspěšnosti, s nezájmem o další sebevzdělávání, s odporem k veškerým pedagogickým inovacím atd. (Průcha, 2002, str. 28)

## 9.2 FORMOVÁNÍ OSOBNOSTI ŽÁKA

Výukou cizích jazyků i jejich učení se zabývá také lingvista David Crystal (2007). Zdůrazňuje, že učení se cizímu jazyku napomáhá žákům lépe poznat a pochopit rychle se měnící současný svět a to nejen z perspektivy lokální, ale i globální. Pro každého člověka je nezbytně nutné, aby se řádu dnešního světa přizpůsobil a uměl v něm žít. Tomu napomáhají právě znalosti, zkušenosti a vztahy, které každý jedinec získává skrze cizí jazyky. „Učení se cizímu jazyku podporuje porozumění, toleranci a respektu vůči kulturní identitě, právům a hodnotám druhých, ať už v zahraničí či v domácím prostředí. Tím, že vidí sami sebe a svou společnost očima zbytku světa, se lidé stávají méně etnocentričtí. Setkávají se také s jinými způsoby přemýšlení o různých věcech. Učení se jazykům, stejně jako cestování, rozšiřuje obzory.“<sup>25</sup> (Crystal, 2007, str. 432)

Výše zmíněný přístup k výuce je nejbližší typickým rysům liberálního stylu. Podobné názory na formování myšlení a osobnosti žáka mají i někteří vyučující, kteří si většinou uvědomují výhody jazykové výuky a možnosti ke kultivování svých žáků, které tento předmět poskytuje: „*To si myslím, že právě v těch předmětech, které já vyučuji [Aj, Čj] je na to [formování žáků] velký prostor.*“ *Určité působení na myšlení a vnímání žáků probíhá i v rámci hodnocení školního výkonu: „Často i mezi sebou vědí, že se něco děje. Nelze tedy nastavit pravidlo „Tak za tři dostaneš pětku.“. Je nutné přemýšlet, jestli to k něčemu slouží. Děti jsou potom tolerantní. Myslím, že v dotazníku byl i bod, že děti se učí respektovat rozdíly mezi sebou. Já jim tohle všechno vysvětluji, když dohází ke známkování – věnuji půl hodiny tomu, že jim vysvětluji proč má jeden jedničku a jeden dvojku.*“ K tématu tolerance a respektování rozdílů mezi žáky se vyjádřila i další vyučující, která vedení žáka k tomu, aby se z něj stal tolerantní jedinec, vidí jako jeden z nejdůležitějších cílů své práce: „*V té angličtině, kde právě oni mají více prostoru mluvit o svém osobním životě, tak i přesto, že už učím relativně dospělé lidi, tak se mi občas stane, že tam začne někdo do někoho „šít“.* Myslím si, že právě jak jsem říkala, třeba o tom, jak toleruji chyby, tak naopak netoleruji to, když se k sobě chovají nějak špatně. (...) Spíš se snažím právě o to, aby z té školy odcházeli jako tolerantní osobnosti. To mi přijde v dnešní době hodně důležité.“

---

<sup>25</sup> “Foreign language learning promotes understanding, tolerance, and respect for the cultural identity, rights, and values of others, whether abroad, or at home in minority groups. People become less ethnocentric, as they come to see themselves and their society in the eyes of the rest of the world, and encounter other ways of thinking about things. Language learning, as well as travel, broadens the mind.” (Crystal, 2007, str. 432)

K výuce cizích jazyků neodmyslitelně patří také poznávání zemí, kde se danou řečí hovoří a místní kultury, kterou jazyk do velké míry ovlivňuje. Díky tomu žáci získávají přehled o různých národech, lidech, zvycích, tradicích a dalších oblastech souvisejících s daným jazykem, což jim nejen rozšiřuje vědomosti, ale také učí respektu vůči odlišným kulturám. *„Ale i tam [ve výuce Aj]to samozřejmě při určitých tématech...na to se dá samozřejmě narazit. Čteme něco a Tak nejenom, že to čteme a překládáme, ale zamýšlíme se i samozřejmě co to říká. Kulturní odlišnosti, z jiných zemí, různé sociální skupiny. Čteme o rodinách – v Bengálsku, o rodině v Americe...tak se nad tím zamýšlíme.“*

### 9.3 TOLERANCE CHYB

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že všichni dotazovaní učitelé se v rámci výuky anglického jazyka považují za tolerantní: položku *„Jsem tolerantní vůči chybám, které žáci dělají“* nacházející se v první sekci dotazníku a reprezentující facilitační vyučovací styl zvolili všichni respondenti. Velmi ochotně se k tomuto tématu vyjadřovali také v rámci rozhovorů: *„Tolerance vůči chybám je samozřejmá, a to obzvlášť v cizím jazyce. Každý člověk dělá chyby. Nakonec člověk, i když mluví česky, tak mluví s chybami.“*. Další vyučující na tento názor navazuje a skrze přiblížení cílů jazykové výuky i částečně objasňuje pohled na tuto problematiku, který mají všichni dotazovaní učitelé velmi podobný: *„A cílem výuky toho jazyka není to, aby student mluvil naprosto bezchybně, ale cílem je to, aby se domluvil. Byť s chybami. A v podstatě, i když vezmu třeba způsob hodnocení maturity jako takové, tak tam také cílem je, aby student mluvil k tématu, a ty chyby nejsou to nejdůležitější hledisko.“*

Výše zmíněné stanovisko potvrzuje mimo jiné i Harmer (2007), který si všímá zejména současného postavení angličtiny ve světě. Jelikož v současné době již počty lidí, kteří se anglicky učí, převýšily počty obyvatel anglicky-mluvicích zemí (tedy lidí, kteří mluví anglicky „správně“), začíná se vytrácet koncept standardů britské a americké angličtiny a naopak vzniká nové pojetí tohoto jazyka jako globálního komunikačního prostředku – začínají se rozeznávat tzv. *World Englishes*. Z toho tedy vyplývá, že pro jedince, který chce uspět v dnešní globalizované společnosti, je především důležité, aby se ve škole naučil komunikačním dovednostem v daném jazyce. Pojem *chyba* je, obzvlášť v rámci angličtiny, velmi relativní, což výborně vystihla i jedna z vyučujících: *„To proto, že si myslím, že obecně tím, že nejsme rodilí mluvčí tak asi vždycky budeme dělat chyby a za druhé angličtina je jazyk, se kterým se hovoří mezi různými národy na celé zeměkouli. Vychází z několika „angličtin“,*

*nelze srovnávat angličtinu na Novém Zélandu, v Kanadě, ve Spojených státech a Velké Británii. Ona nemá jednotnou základnu, abych tak řekla. Proto i sami kolikrát rodilí mluvčí si sami odporují v některých chybách. A když to nevědí rodilí mluvčí, jak to mohou vědět žáci nebo učitelé. To je vlastně důvod, proč jsem tolerantní vůči některým chybám, jako například členy, nebo leckteré výrazy, které jsou sporné. Tohle byl ten důvod. Tuhle tendenci cítím velmi silně, vzhledem k tomu, že angličtina je taková jaká je. Kdyby to byla třeba italština, tak to беру asi jinak..nebo francouzština, nebo čeština...“.*

#### 9.4 VZTAH SE ŽÁKY

Během rozhovorů s učiteli se ukázalo, že vztah se žáky je pro ně jednou z nejdůležitějších součástí jejich profesního života. Ačkoli ne všichni dotazovaní touží po ryze přátelských vztazích (*„Takže to jako v žádném případě se to s tím přátelským vztahem nesmí přehánět. Neříkám neukázat dětem lidskou tvář, nepomáhat jim, nebo nesnažit se jim nějakým způsobem vyhovět, to určitě. Ale jaksi odsud posud.“*), většina z nich přiznává, že pokud jsou tyto vztahy dobré, je i vzájemná spolupráce příjemnější a efektivnější: *„Ta třída se navenek může jevit super, a když třída jako taková má dobré klima, projeví se to většinou v práci s tím kantorem, ta spolupráce je potom dobrá. Na druhou stranu jsou ale i třídy, kde to klima dobré není, protože ti žáci si z nějakého důvodu nesesdli a to klima není dobré, ačkoli každý žák individuálně může být dobrý. Celkové klima pak dobré není a to se také projevuje v práci učitele.“* Pokud jsou tedy vztahy ve třídě napjaté, lze očekávat, že toto prostředí nebude příjemné a podnětné ani pro učitele, ani pro žáky. Toto reflektuje i jedna z dotázaných vyučujících, která za největší prioritu ve vyučování označila „vzájemnou pohodu“. Kohoutek k tomuto tématu poznamenává: „Pedagog imponuje žákům především svým kladným a spravedlivým postojem k nim, a teprve pak svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností. Pro svého oblíbeného učitele žáci často vykazují zvýšené pracovní úsilí.“ (Kohoutek, 2002, str. 263) Na základě tohoto předpokladu můžeme usuzovat, že ve třídě s bezproblémovými vztahy a pozitivní atmosférou dosahují žáci lepších výsledků a jsou motivovanější ke studiu.

Většina účastníků výzkumu se o vztazích se svými žáky vyjadřovala pozitivně, někteří přiznali i drobné problémy či neshody: *„Obecně řečeno, jsem poměrně spokojený. Je to individuální, v některých skupinách je trošičku problém, nesesdli jsme si at’ už s celou skupinou, nebo s nějakými jedinci.“*, *„V některé třídě je ten vztah úplně perfektní, v některé to*

*trošku skřípe. A přitom nevím úplně proč to třeba tak je, protože v podstatě člověk se chová furt stejně a učí ty lidi furt stejně, ale nezavdělá se všem, nesedí všem a pak záleží na tom, jaké procento v té třídě je lidí, kterým sedíš a kterým nesedíš.“. Velmi pozitivní vztah si vypěstovala paní učitelka Daniela se svojí již bývalou třídou: „To když loni končili devátáci, tak mi nechali udělat kalendář, kde každý napsal svojí nějakou poznámku za ty čtyři roky – co je těšilo nebo netěšilo... Mě to potěšilo tak, že mi opravdu mi vyhrkly slzy, když jsem to dostala, protože to byl takový dost emotivní okamžik. Protože to vzešlo z nich, to je do toho nikdo nenutil. Pubertáky člověk nedonutí, aby milovali paní učitelku, aby jí skládali básně nebo něco takového. Takže to je takové bych řekla...asi jako vysvědčení a možná to nahradí ty tisíce...z těch peněz.. (smích)*

## 9.5 „IDEÁLNÍ“ UČITEL

Dotazovaní vyučující se během rozhovorů vyjadřovali k řadě témat, přičemž se také (někdy zcela bezděčně) zmiňovali o tom, jak by se měl učitel chovat, co by měl ve třídě dělat, co je vůbec podstatou vzdělávání apod. Lze usuzovat, že hodnoty, postoje a charakterové vlastnosti prezentované těmito učiteli pro ně představují určitý vzor, ideál, se kterým mohou sami sebe určitým způsobem poměřovat. V této části bude tedy sestaven jakýsi profil „ideálního učitele“ tak, jak si ho představují sami respondenti.

V reakcích dotazovaných vyučujících několikrát zaznělo, že učitel by měl být především empatický – měl by se umět vžít do role a pocitů žáka: „Trochu se vžít do té opačné role. To si myslím, že každý učitel by měl někdy usednout do lavice a sedět tam jako to dítě, jako ten žák. Protože to je také hrozně důležité... Já jsem chodila na francouzštinu a přesně tohle jsem zažívala...“ „Ježišmarja, ona mě vyvolá a já nebudu vědět...a co řeknu...“ „No vždyť ty chudáci děti to přesně takhle mají nebo takové to koukání do sešitu nebo do knihy velmi usilovné jen aby nebyl ten oční kontakt...tak přesně to jsem dělala také. Takže vím...a myslím si, že to je hrozně důležité uvědomit si, že člověk i něčemu nerozumí a že tedy to dítě také něčemu nerozumí.“ Je důležité si zejména uvědomit velmi odlišné perspektivy žáka i učitele, které reflektují jejich zkušenosti a vědomosti a přizpůsobit jim způsob vedení hodiny: „Ovšem je to můj pohled a samozřejmě, že takhle to nevidí žáci. To znamená, učitel by se měl vžít do role žáka a potom teprve počítat čas, který mu dá na danou odpověď.“

Učitel by měl být spravedlivý, čestný a morální a tyto hodnoty také předávat žákům. Měl by jim být určitým vzorem chování: „Jde spíš o to být čestný, morální. O to, naučit je

*takovou tu nadstavbu, aby prostě...opravdu se hodně rychle odráží, že když třeba učitel je k těm žákům férový, tak i oni mají...je jim pak trochu trapné podvádět a podobně. Takže tam si myslím, že se to hodně odráží. Kolikrát někdo vypráví, jak třeba měl tahák, ale na hodinu učitele, kterého měl rád a jak mu bylo líto, že to vůbec udělal. Takže si myslím, že to za to stojí - opravdu se vždycky zachovat tak, jak se člověk zachovat má. A že se to v těch studentech ještě teď dá trochu formovat.“ Další vyučující zmiňuje i důležitost tolerance a všeobecně dobrého vychování: „Já jsem přesvědčená, že aby ten učitel působil na...nějakou morálku těch studentů a na toleranci k ostatním, na takové to dobré vychování, že i to je velice důležité.“, „Myslím, že to [učitel jako vzor chování] by mělo být vlastní každému pracovníku ve školství, neboť to je základ.“*

Své žáky by měl ideální učitel motivovat ke studiu, podporovat u nich zájem o daný předmět, ale i o studium vůbec. Měl by u nich vytvořit dobré základy pro další vzdělávání či sebevzdělávání, které pro ně bude v budoucím životě nezbytné: „Ale jinak si myslím, že moje priorita je neodradit je. Protože hlavně u toho anglického jazyka nejsem rozhodně ta poslední zastávka v jejich životě. Jestli budou potřebovat angličtinu, tak jí budou muset rozvíjet dál. Takže se jenom snažím, aby neměli pocit, že jsou strašlivě špatní a že už to nemá cenu. Takže prostě se snažím, aby k tomu měli pozitivní vztah a aby neměli zbytečně nízké sebevědomí.“, „My je rozhodně v tuhle chvíli nemůžeme asi naučit všechno, co budou potřebovat v jejich budoucím povolání. Nejdůležitější je, aby odcházeli s nějakou schopností sami se vzdělávat a věděli třeba jak hledat, protože to budou potřebovat asi určitě. V dnešní době už to nefunguje tak, že by člověk odmaturoval a s tou maturitou někam nastoupil a vystačil si až do důchodu.“. Další vyučující zdůrazňuje i důležitost vytvoření příjemné atmosféry ve třídě, která pomáhá žákům lépe se učit a pracovat během vyučovací hodiny. Díky tomu si pak spíše vytvoří pozitivní vztah k danému předmětu, nebo i škole všeobecně: „Obzvlášť na základní škole jde o to, aby děti ke všem předmětům – a zejména jazykům – získaly vztah, aby se jich nebály. To je důležité. Znam i případy, kdy děti nemají určitý předmět rády, protože mají pocit nekomfortu při té hodině, a to je v jazyce špatně.“



## 10. DISKUZE

Téma vyučovacích stylů lze považovat za velmi přínosné, a to zejména pro učitele samotné. Ačkoli někteří výzkumníci upozorňují, že se jedná pouze o určité hypotetické konstrukty, porozumění této problematice může pomoci vyučujícím lépe poznat sebe sama a svou roli v rámci vzdělávacího procesu. Díky tomu je pak možné do určité míry přizpůsobit svůj vyučovací styl tak, aby vyhovoval aktuálním školním podmínkám, potřebám žáků i samotnému učiteli a tím zlepšit nejen efektivitu vyučování, ale i spokojenost učitele s profesí.

Ačkoli žádný z dotazovaných vyučujících nebyl obeznámen s problematikou vyučovacích stylů před tím, než se zapojil do tohoto výzkumu, byl tento koncept pro respondenty srozumitelný; chápali ho jako implicitní jev a byli ochotni jej reflektovat. Během rozhovorů, kdy bylo vyučujícím toto téma představováno, vyjádřili zájem nejen o výsledky dotazníkového šetření, ale také o bližší informace o různých vyučovacích stylech, jejich charakteristikách a možnostech využití v rámci vyučování. Zdá se tedy, že větší informovanost učitelů o tomto tématu (např. již u studentů pedagogických fakult) by jim mohla pomoci v jejich práci.

Ačkoli Fenstermacher a Soltis zmiňují, že je téměř nemožné, aby jeden vyučující vykazoval rysy jak facilitačního, tak liberálního stylu, u dotazovaných vyučujících byla tato kombinace poměrně běžná. Jelikož si však tato diplomová práce kladla za cíl zjistit, jak svůj vyučovací styl vnímají sami vyučující, jedná se o zpracování subjektivních názorů a postojů těchto učitelů, které byly získány na základě nestandardizovaného dotazníku a polostrukturovaného rozhovoru. Pokud by bylo cílem objektivně identifikovat vyučovací styly, které ve svých hodinách skutečně používají, bylo by nutné provést další pozorování v rámci jejich výuky a získat doplňková data pomocí některého ze standardizovaných dotazníků. Lze tedy předpokládat, že při objektivním zkoumání by výsledky byly odlišné.

Dále by bylo možné zabývat se také efektivitou používání jednotlivých vyučovacích stylů ve výuce. Této problematice se již věnovali a věnují někteří zahraniční výzkumníci. Často diskutovaným tématem je zejména interakce mezi vyučovacím stylem učitele a učebními styly jeho žáků, rozpracovali ho například R. Dunnová a K. Dunn (*Learning styles/teaching styles: Should they... can they... be matched?*), B. Fisherová a L. Fisher (*Styles in Teaching and Learning*), R. Felder a E. Henriques (*Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education*) a mnoho dalších. Učitelé dotazovaní v rámci

našeho výzkumu většinou vyjadřovali myšlenky přizpůsobení vyučovacího stylu učebním stylům žáků podporu, nicméně sami přiznávají, že se o nic takového v hodinách ani nepokoušejí. Snaží se sice o individuální přístup, říkají však, že identifikovat a zohledňovat všechny učební styly žáků ve třídě by bylo velmi náročné. V rámci dalšího zkoumání vyučovacích stylů by toto jistě bylo zajímavé věnovat se tomuto tématu i v perspektivě českého školství. Také se zde nabízí možnost výzkumu studujícího efektivity jednotlivých vyučovacích stylů na základě výsledků žáků.

Všechny provedené rozhovory charakterizuje slovní spojení „individuální přístup“. Dotazovaní učitelé zmiňovali tento fenomén zejména při diskuzi na následující témata: hodnocení výkonu žáka, tolerance chyb, vnímání žáků, motivace žáků, metody, potřeby a zájmy žáka, nadaní žáci, žáci s poruchami učení, osobnost žáka. Důraz právě na individuální přístup ve vyučování je zřejmě způsoben aprobačními všemi respondenty: jazyková výuka má mnohé specifické rysy, jež v jiných předmětech nenajdeme. Jedním z nich je i rozdělování třídy na poloviny (či několik částí) v rámci vyučovacích hodin cizího jazyka. Hlavním důvodem takového dělení je zejména poskytnout žákům dostatek prostoru pro procvičování a komunikaci v daném jazyce a umožnit učitelům věnovat se potřebám a problémům každého z žáků. Další výzkum by se tedy mohl zabývat např. rozdíly či naopak společnými rysy vyučovacích stylů učitelů jiných předmětů.

Hübelová ve svém výzkumu týkajícím se vyučovacích stylů učitelů zeměpisu zjistila, že začínající učitelé vykazují převážně rysy exekutivního stylu a naopak zkušenější vyučující jsou spíše liberální. U žádného z vyučujících nebyl identifikován styl facilitační. Naopak výzkum popsany v empirické části této práce představil zástupce obou skupin učitelů, u kterých se vyučovací styly různým způsobem kombinovaly, přičemž facilitační styl byl poměrně bohatě zastoupen. Na tomto místě je však nutné připomenout, že studie Hübelové byla založená i na pozorování, tudíž její výsledky jsou objektivnější. V této práci jsou prezentovány subjektivní názory respondentů na jejich vyučovací styl, částečně podpořené informacemi z rozhovorů. Nelze však usuzovat, že se tyto učitelé skutečně přiklání k daným stylům i v rámci vyučování.

## ZÁVĚR

Cílem předložené diplomové práce je především poskytnout základní přehled o problematice vyučovacích stylů. Zároveň se však snaží ukázat, že tyto teoretické koncepty jednotlivých vyučovacích stylů, které navíc vznikly v zahraničí, je možné identifikovat i na učitelích českých škol.

V teoretické části je předložen souhrn přístupů a názorů na výše zmíněné téma, které se v pedagogické literatuře objevily v posledních několika desetiletích. Vedle pojmu *vyučovací styl* jsou zde popsány i další důležité termíny, jako například *učitelovo pojetí výuky*, *učitelovo pedagogické myšlení* a další, které s výše popsanou problematikou souvisejí. Dále jsou zde prezentovány některé typologie vyučovacích stylů, které vznikly v posledních desetiletích převážně v USA. Každá z těchto typologií je na první pohled velmi odlišná od všech ostatních; různí se počtem definovaných stylů, jejich názvy i způsobem, jakým jednotlivé styly charakterizuje. Toto rozruznění je způsobeno zejména přístupem, kterým jejich autoři na vyučovací styly nahlízejí. Při detailním prozkoumání jejich popisů se však ukazuje, že mnoho definovaných stylů si je velmi podobných, či se dokonce výrazně překrývají (jedná se např. o styly: *Exekutivní styl*, *Zaměřený na úkol*, *Formální autorita*, *Transmisivní styl*, *Formální styl* – viz. závěr teoretické části).

Empirická část diplomové práce je pak zaměřena na zkoumání vyučovacích stylů konkrétních vyučujících anglického jazyka. Pro vytvoření dotazníku zkoumajícího vyučující styly respondentů i pro následnou identifikaci byla zvolena typologie vyučovacích stylů Fenstermachera a Soltise. Předkládaný výzkum si klade za cíl zodpovědět otázku „*Jaké jsou vyučovací styly učitelů na základě jimi uznávaných hodnot, jejich přesvědčení a postojů v rámci jejich profese?*“ Tato část diplomové práce se proto detailně zabývala šesti vybranými vyučujícími a jejich názory a postoji k vlastním vyučovacím stylům a jiným aspektům učitelské profese. Výsledky dotazníkového šetření naznačily preference konkrétních stylů jednotlivými učiteli, které pak byly potvrzeny či vyvráceny během rozhovorů.

Významným zjištěním je fakt, že nastolené téma považovali všichni respondenti za zajímavé a podnětné, byli ochotni ho reflektovat a vyjádřili o něj upřímný zájem. Problematiku vyučovacích stylů vidí jako velmi užitečnou zejména pro učitele v praxi, kterým by podrobnější znalost této koncepce mohla pomoci zkvalitnit jejich práci. Ačkoli nelze žádný z prezentovaných výstupů výzkumu zevšeobecnit, tato práce předložila několik zajímavých témat, která by mohla inspirovat další zkoumání v tomto oboru.

## SUMMARY

The aim of this thesis is primarily to provide an overview of the topic of teaching styles. However, it also strives to show that it is possible to identify certain aspects of the theoretical concepts of teaching styles in Czech teachers, even though these theories mainly originated abroad.

The theoretical part presents a summary of approaches and views on the above-mentioned subject that appeared in pedagogical literature in the last few decades. Besides the *term teaching style* other important concepts (such as *approach to teaching*, *teachers' beliefs*, etc.) are described and related to the main topic. Moreover, this part introduces several typologies of teaching styles that emerged in the last decades, mainly in the USA.

The empirical part of this thesis is focused on exploring teaching styles of particular teachers of the English language. To achieve this, a questionnaire exploring teaching styles of the respondents was designed based on the teaching styles typology created by Fenstermacher and Soltis. The main aim of the research was to answer the question "*How do teachers of English perceive their own teaching style based on their values, beliefs and attitudes to their profession?*" Therefore the research focused on six selected teachers of lower-secondary and higher-secondary Czech schools and attempted to identify their views and attitudes to their own teaching styles and other aspects related to the teaching profession. The results of the questionnaire indicated preferences of particular styles of individual teachers. These preferences were then confirmed by interviews that were carried out with all teachers involved in the survey.

One of the important findings of this research is that the issue discussed was considered interesting and inspiring by all respondents. They were willing to reflect upon it and expressed a sincere interest in teaching styles. They considered this topic very useful for teachers in practice and mentioned that deeper understanding of this concept could help them improve their work. Even though none of the research outcomes can be generalized, this paper presented some interesting topics that may inspire some further research in this field.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

M. ALHUSSAIN, Aisha. Identifying Teaching Style: The Case of Saudi College English Language and Literature Teachers. *English Language Teaching*. 2012-06-28, roč. 5, č. 8, s. -. ISSN 1916-4750. DOI: 10.5539/elt.v5n8p122. Dostupné z: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/18701>

CRYSTAL, David. *How language works: [how babies babble, words change meaning and languages live or die]*. London: Penguin Books, 2007. ISBN 978-014-1015-521.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 415 p. ISBN 80-706-6534-3.

DOHERTY, Jonathan. Teaching styles in physical education and Mosston's spectrum. *Sports Media* [online]. 2003, s. 3 [cit. 2013-03-23]. Dostupné z: <http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/literature/TeachingStyles%20inPEandMosstonSpectrum.pdf>

DUNN, Rita S. a Kenneth J. DUNN. Learning styles/teaching styles: Should they... can they... be matched?. *Educational Leadership*. 1979, s. 238-244. Dostupné z: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197901\\_dunn.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197901_dunn.pdf)

EBLE, Kenneth E. *Improving Teaching Styles*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

FELDER, Richard M. a Eunice R. HENRIQUES. Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*. 1995, roč. 28, č. 1, s. 21-31. ISSN 0015718x. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1995.tb00767.x. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00767.x>

FENSTERMACHER, Gary D a Jonas F SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

FISHER, Barbara Bree a Louis FISHER. Styles in Teaching and Learning. *Educational Leadership*. 1979, s. 245-254. Dostupné z: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197901\\_fischer.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197901_fischer.pdf)

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-731-5104-9.

GRASHA, Anthony F. *Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh: Alliance Publishers, 1996. ISBN 09-645-0711-0.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. 4. ed. Harlow: Pearson/Longman, 2007. ISBN 978-140-5847-728.

HEIMLICH, Joe E. a Emmalou NORLAND. Teaching Style: Where Are We Now?. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2002, roč. 2002, č. 93, s. 17-26. ISSN 1052-2891. DOI: 10.1002/ace.46. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/ace.46>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HÜBELOVÁ, Dana. Výukové metody a styly učitelů zeměpisu: případové (video)studie. *Pedagogická orientace*, Brno: Česká pedagogická společnost, 2009, roč. 19, č. 2, s. 53-71. ISSN 1211-4669.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, 2002, 544 s. ISBN 80-214-2203-3.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2004, 155 s. ISBN 80-717-8965-8.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Jiří, Jan SLAVÍK, Tomáš SVATOŠ a Vlastimil ŠVEC. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. V Brně: Masarykova univerzita v Brně, 1996, 91 s. ISBN 80-210-1444-X.

MOHANNA, Kay, Ruth CHAMBERS a David WALL. *Your teaching style: a practical guide to understanding, developing, and improving*. Oxford: Radcliffe Pub, 2008. ISBN 978-185-7758-580.

OPDENAKKER, Marie-Christine a Jan VAN DAMME. Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*. 2006, roč. 22, č. 1, s. 1-21. ISSN 0742051x. DOI: 10.1016/j.tate.2005.07.008. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0742051X05001046>

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998, 270 s. ISBN 80-718-4569-8.

PRATT, Daniel D. Good Teaching: One Size Fits All?. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2002, vol. 2002, issue 93, s. 5-16. DOI: 10.1002/ace.45. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/ace.45>

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 154 p. ISBN 80-717-8621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

PRŮCHA, Jan. *Česko-anglický pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: ARSCI, 2005, 138 s. ISBN 80-860-7850-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 101 s. ISBN 80-210-0944-6.

SNOW, Richard E a Marshall J FARR. *Conative and affective process analysis*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum, 1987, xiii, 370 p. ISBN 08-985-9721-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. Brno, 2009. 396 s. Dostupné z:

[http://is.muni.cz/th/12302/ff\\_d/SVARICEK\\_Narativni\\_a\\_socialni\\_konstrukce\\_profesni.pdf](http://is.muni.cz/th/12302/ff_d/SVARICEK_Narativni_a_socialni_konstrukce_profesni.pdf).  
Dizertační práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Prof. PhDr. Milan Pol, CSc.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-802-4717-340.

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Plné znění dotazníkového šetření (str. 72)

Příloha č. 2 Kompletní výsledky dotazníkového šetření (str. 75)



## PŘÍLOHA Č. 1 - PLNÉ ZNĚNÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Dobrý den,

děkuji Vám, že jste se rozhodli zúčastnit mého výzkumu.

Vyplnění dotazníku by Vám nemělo zabrat více než 15 minut. Vyberte prosím vždy právě 3 tvrzení, která jsou Vám nejbližší.

V případě jakýchkoli dotazů mne můžete kontaktovat na k.harazimova@gmail.com, případně je možné napsat komentář do položky "Poznámky" na konci dotazníku.

Děkuji za spolupráci

Bc. Kateřina Harazimová

### **Sekce 1 – Metody: Vyberte si právě 3 tvrzení, která jsou Vám nejbližší:**

- Domnívám se, že při frontální výuce nedosahuji tak dobrých výsledků jako při výuce individuální.
- Ve svých hodinách používám zejména ověřené vyučovací metody.
- Jsem tolerantní vůči chybám, které žáci dělají.
- Není pro mne důležité, jakým způsobem žák vědomosti získá, ale k jakému účelu je v budoucnu využije.
- Preferuji jasnou strukturu hodiny, se kterou také seznamuji žáky.
- Žáci by měli získávat poznatky zejména skrze vlastní poznávání, představování a tvoření.
- Akceptuji různorodé učební styly i kvalitu práce svých žáků.
- Nové poznatky musí být získávány takovým způsobem práce, který odpovídá charakteru učiva.
- Ve svých hodinách upřednostňuji předepsané metody před naplňováním individuálních potřeb žáků.

### **Sekce 2 – Žáci: Vyberte si právě 3 tvrzení, která jsou Vám nejbližší:**

- Žák je u mne na prvním místě. Zajímám se o jeho osobnost, zájmy a potřeby.
- Všechny žáky ve třídě považuji za rovnocenné. Dávám všem stejné podmínky na zvládnutí požadavků daného předmětu.

- Můj ideální žák není jen inteligentní, ale i spravedlivý, kreativní v myšlení a morálně vyspělý.
- Věnuji pozornost hlavně individuálním přáním, potřebám a zájmům žáků.
- Žáky vnímám jako jedince, kteří se ve škole připravují, aby zaujali své místo ve společnosti.
- Někdy mám pocit, že nedávám žákům dostatečný čas na rozmyšlení odpovědi na zadanou otázku.
- Žáci by měli brát učitele jako někoho, kdo jim jde příkladem.
- Žáka vnímám jako jedince, který do školy přichází již s velkým množstvím znalostí a zkušeností.

### **Sekce 3 – Učivo: Vyberte si právě 3 tvrzení, která jsou Vám nejbližší:**

- Učivo nepovažuji za primární cíl vzdělávání, je to pro mne spíše prostředek pro další rozvoj každého žáka.
- Při výběru učiva se řídím zejména kurikulárními dokumenty a požadavky, které budou v budoucnu na žáky kladeny (např. požadavky k přijímacím zkouškám, k maturitní zkoušce apod.)
- Znalostmi se zabývám na odborné úrovni, a tak je také předávám svým žákům.
- Ve výuce se soustředím zejména na dobré zvládnutí učiva žáky.
- Na znalosti nepohlížím jako na izolovaná fakta, ale spíše jako na soubor myšlenek a postupů, které si žák postupně osvojuje při poznávání lidského společenství.
- Domnívám se, že nestačí žáky naučit to, co je stanoveno kurikulárními dokumenty. Učitel také musí formovat jejich myšlení, usuzování a morální jednání.
- Jsem zásadně proti vnucování nějaké myšlenky, ideologie či povinnosti žákům; a to i tehdy, když se s něčím takovým setkám v učebnici.
- Učivo vnímám jako daný soubor znalostí a vědomostí (předepsaný vzdělávacími programy, učebnicemi atp.), které se žák musí za určitou dobu naučit.

### **Sekce 4 – Cíle: Vyberte si právě 3 tvrzení, která jsou Vám nejbližší:**

- Mým hlavním cílem je předat žákům co nejvíce informací a obohatit jejich znalosti.
- Ve svých hodinách se snažím, aby žáci vzájemně respektovali své osobnostní rozdíly.
- Vyučování má žákům pomoci pochopit a zapamatovat si informace obsažené v kurikulu.
- Domnívám se, že nejdůležitějším úkolem učitele je zasvětit žáka do civilizovaného světa, aby se do něho mohl aktivně zapojit.

- Domnívám se, že cíle vzdělávání musí obsahovat formování způsobu uvažování, rozvoj charakteru, podporovat zvědavost a rozvíjet smysl pro krásu.
- Hlavním cílem učitele by mělo být pomáhat žákům, aby sami získali znalosti a dovednosti.
- Mým úkolem je během hodin zajistit, aby si žák již získané znalosti a zkušenosti uvědomil a propojil s látkou probíranou ve škole.
- Ve výuce se soustředím zejména na dobré zvládnutí učiva žáky.
- Pouhé zprostředkování vědomostí pro mne není cílem vyučování; důležité je, jak budou v budoucnu žákem využity v jeho osobnostním rozvoji.

**Sekce 5 – Interakce: Vyberte si právě 3 tvrzení, která jsou Vám nejbližší:**

- Je pro mne důležitější žáky hodně naučit než s nimi budovat přátelský vztah.
- Svým žákům se snažím být vzorem chování.
- Domnívám se, že nejefektivněji probíhá výuka ve třídě, kde si učitel udržuje od žáků určitý odstup.
- Je pro mne důležité vypěstovat si s žáky přátelský vztah.
- Ke svým žákům přistupuji tak, abych je povzbuzoval/a k samostatnému získávání znalostí a vědomostí a touze po poznání smyslu světa.
- Snažím se být svým žákům přítelem a rádčem.
- Žáka vnímám jako jedinečnou osobnost a tak s ním také jednám.
- Skrze interakci se žáky během vyučování se je snažím připravit na život ve společnosti.
- Se všemi žáky ve třídě jednám stejným způsobem.

**6) Vaše emailová adresa:**

**7) Na jakých školách jste v minulosti vyučoval/a a jak dlouho?** (např. SOŠ a SOU Třemošnice - 5 let)

**8) Na jaké škole a jak dlouho vyučujete v současnosti?**

**9) Jaké předměty vyučujete?**

**10) Jaké je Vaše vzdělání?** (např. PedF UK, obor Aj-Čj)

**11) Poznámky, komentáře:**

## PŘÍLOHA Č. 2 - KOMPLETNÍ VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

### Vysvětlivky:

D = Daniela

R = Radka

Jar = Jarka

Joh = Johana

P = Petr

N = Nina

<b>Sekce 1 – METODY</b>								
	Výrok	Korespondující vyučovací styl	D	Jar	P	R	Joh	N
1	Domnívám se, že při frontální výuce nedosahuji tak dobrých výsledků jako při výuce individuální.	facilitační						
2	Ve svých hodinách používám zejména ověřené vyučovací metody.	exekutivní			×			
3	Jsem tolerantní vůči chybám, které žáci dělají.	facilitační	×	×	×	×	×	×
4	Není pro mne důležité, jakým způsobem žák vědomosti získá, ale k jakému účelu je v budoucnu využije.	liberální	×		×			
5	Preferuji jasnou strukturu hodiny, se kterou také seznamuji žáky.	exekutivní		×		×		
6	Žáci by měli získávat poznatky zejména skrze vlastní poznávání, představování a tvoření.	liberální					×	×
7	Akceptuji různorodé učební styly i kvalitu práce svých žáků.	facilitační	×	×		×		×
8	Nové poznatky musí být získávány takovým způsobem práce, který odpovídá charakteru učiva.	liberální					×	
9	Ve svých hodinách upřednostňuji předepsané metody před naplňováním individuálních potřeb žáků.	exekutivní						

## Sekce 2 – ŽÁCI

Výrok		Korespondující vyučovací styl	D	Jar	P	R	Joh	N
1	Žáka vnímám jako jedince částečně nebo zcela bez znalostí, které mu já, jako učitel mám za úkol zprostředkovat.	exekutivní						
2	Žák je u mne na prvním místě. Zajímám se o jeho osobnost, zájmy a potřeby.	facilitační	×	×				
3	Všechny žáky ve třídě považuji za rovnocenné. Dávám všem stejné podmínky na zvládnutí požadavků daného předmětu.	exekutivní						×
4	Můj ideální žák není jen inteligentní, ale i spravedlivý, kreativní v myšlení a morálně vyspělý.	liberální	×		×		×	
5	Věnuji pozornost hlavně individuálním přáním, potřebám a zájmům žáků.	facilitační						×
6	Žáky vnímám jako jedince, kteří se ve škole připravují, aby zaujali své místo ve společnosti.	liberální		×	×	×	×	×
7	Někdy mám pocit, že nedávám žákům dostatečný čas na rozmyšlení odpovědi na zadanou otázku.	exekutivní			×	×		
8	Žáci by měli brát učitele jako někoho, kdo jim jde příkladem.	liberální	×			×		
9	Žáka vnímám jako jedince, který do školy přichází již s velkým množstvím znalostí a zkušeností.	facilitační		×			×	

Sekce 3 – UČIVO								
Výrok		Korespondující vyučovací styl	D	Jar	P	R	Joh	N
1	Učivo nepovažuji za primární cíl vzdělávání, je to pro mne spíše prostředek pro další rozvoj každého žáka.	facilitační		×		×		×
2	Při výběru učiva se řídím zejména kurikulárními dokumenty a požadavky, které budou v budoucnu na žáky kladeny (např. požadavky k přijímacím zkouškám, k maturitní zkoušce apod.)	exekutivní			×		×	
3	Znalostmi se zabývám na odborné úrovni, a tak je také předávám svým žákům.	liberální						
4	Ve výuce se soustředím zejména na dobré zvládnutí učiva žáky.	exekutivní				×	×	
5	Na znalosti nepohlížím jako na izolovaná fakta, ale spíše jako na soubor myšlenek a postupů, které si žák postupně osvojuje při poznávání lidského společenství.	liberální	×	×			×	×
6	Domnívám se, že nestačí žáky naučit to, co je stanoveno kurikulárními dokumenty. Učitel také musí formovat jejich myšlení, usuzování a morální jednání.	liberální	×		×	×		
7	Jsem zásadně proti vnucování nějaké myšlenky, ideologie či povinnosti žákům; a to i tehdy, když se s něčím takovým setkám v učebnici.	facilitační		×				
8	Ve svých hodinách se snažím využívat zejména zkušeností a znalostí žáků, tedy to, co si již přinášejí do školy.	facilitační	×					×
9	Učivo vnímám jako daný soubor znalostí a vědomostí (předepsané vzdělávací programy, učebnicemi atp.), které se žák musí za určitou dobu naučit.	exekutivní			×			

#### Sekce 4 – CÍLE

Výrok		Korespondující vyučovací styl	D	Jar	P	R	Joh	N
1	Mým hlavním cílem je předat žákům co nejvíce informací a obohatit jejich znalosti.	exekutivní			×	×	×	
2	Ve svých hodinách se snažím, aby žáci vzájemně respektovali své osobnostní rozdíly.	facilitační	×					×
3	Vyučování má žákům pomoci pochopit a zapamatovat si informace obsažené v kurikulu.	exekutivní						
4	Domnívám se, že nejdůležitějším úkolem učitele je zasvětit žáka do civilizovaného světa, aby se do něho mohl aktivně zapojit.	liberální		×				×
5	Domnívám se, že cíle vzdělávání musí obsahovat formování způsobu uvažování, rozvoj charakteru, podporovat zvědavost a rozvíjet smysl pro krásu.	liberální	×			×		
6	Hlavním cílem učitele by mělo být pomáhat žákům, aby sami získali znalosti a dovednosti.	facilitační		×	×		×	×
7	Mým úkolem je během hodin zajistit, aby si žák již získané znalosti a zkušenosti uvědomil a propojil s látkou probíranou ve škole.	facilitační	×					
8	Ve výuce se soustředím zejména na dobré zvládnutí učiva žáky.	exekutivní			×			
9	Pouhé zprostředkování vědomostí pro mne není cílem vyučování; důležité je, jak budou v budoucnu žákem využity v jeho osobnostním rozvoji.	liberální		×		×	×	

<b>Sekce 5 – INTERAKCE</b>								
Výrok		Korespondující vyučovací styl	D	Jar	P	R	Joh	N
1	Je pro mne důležitější žáky hodně naučit než s nimi budovat přátelský vztah.	exekutivní					×	
2	Svým žákům se snažím být vzorem chování.	liberální				×		×
3	Domnívám se, že nejefektivněji probíhá výuka ve třídě, kde si učitel udržuje od žáků určitý odstup.	exekutivní			×			
4	Je pro mne důležité vypěstovat si s žáky přátelský vztah.	facilitační	×	×	×			
5	Ke svým žákům přistupuji tak, abych je povzbuzoval/a k samostatnému získávání znalostí a vědomostí a touze po poznání smyslu světa.	liberální	×	×	×	×	×	×
6	Snažím se být svým žákům přítelem a rádcem.	facilitační	×					
7	Žáka vnímám jako jedinečnou osobnost a tak s ním také jedním.	facilitační		×		×		×
8	Skrze interakci se žáky během vyučování se je snažím připravit na život ve společnosti.	liberální					×	
9	Se všemi žáky ve třídě jedním stejným způsobem.	exekutivní						